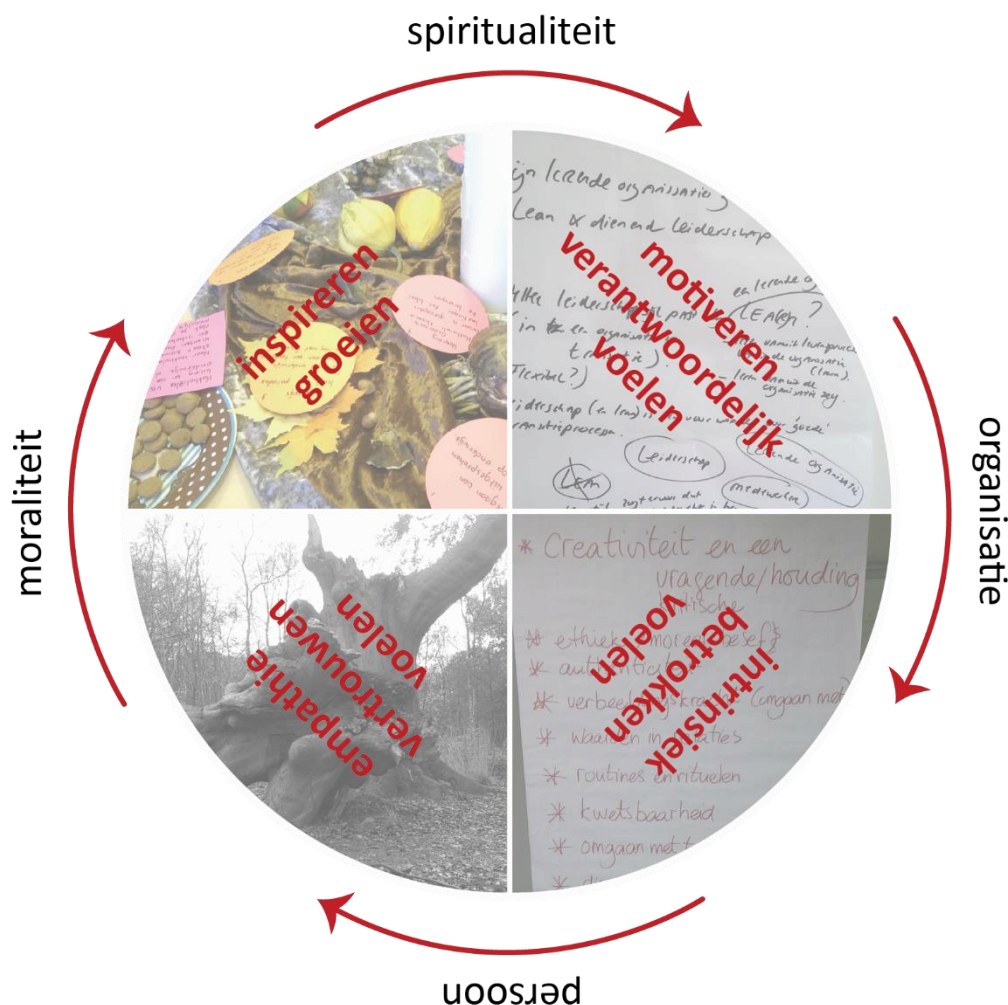


# WORDT LEIDERSCHAP JOU GEGUND?

Welke gunfactoren benoemen leerkrachten in het katholiek primair onderwijs om de directeurs 'the right to manage' te gunnen en versterkt de aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap 'the right to manage'?



Open Universiteit Nederland  
 Faculteit  
 Opleiding  
 Begeleider/examinator  
 Medebeoordelaar  
 Student  
 Studentnummer  
 Maand  
 Jaartal

Managementwetenschappen  
 Master of Science in Management  
 dr. Jelle Dijkstra  
 dr. Jeroen de Jong  
 drs. Agda Wachter van Veen  
 851422362  
 mei  
 2017



## Inhoudsopgave

Voorwoord .....	5
Samenvatting: Wordt leiderschap jou gegund.....	6
Hoofdstuk 1. Inleiding .....	9
1.1 Aanleiding.....	9
1.2 Probleemstelling.....	10
1.3 Centrale vraagstelling en deelvragen van het onderzoek.....	11
1.4 Relevantie .....	12
Hoofdstuk 2. Literatuuronderzoek .....	13
2.1 Inleiding .....	13
2.2 Ontwikkelingen in leiderschap .....	13
2.3 Intermezzo, schoolpraktijk verkennen .....	14
2.4 Ontwikkeling Leiderschapsstijlen .....	15
2.4.1 Inleiding .....	15
2.4.2 Richtinggevend leiderschap.....	15
2.4.3 Interpersoonlijk leiderschap.....	16
2.4.4 Dienend (servant) leiderschap .....	18
2.4.5 Leiderschap als niet a priori gegeven .....	19
2.4.6 Charismatisch leiderschap.....	20
2.5 Leiderschap verbinden met spiritualiteit .....	21
2.5.1 Inleiding .....	21
2.5.2 Spiritualiteit nader gedefinieerd, oorsprong, begrippen en gebruik .....	22
2.5.3 Praxis van de spiritualiteit .....	22
2.5.4 Charismatisch Leiderschap verbinden met spiritualiteit; discernment .....	25
2.6 Intermezzo katholiek onderwijs verbinden met charismatisch leiderschap.....	26
2.7 Beantwoording van de deelvragen vanuit literatuuronderzoek .....	27
Hoofdstuk 3. Conceptueel model.....	29
3.1 Inleiding .....	29
3.2 Conceptueel model en operationalisatie van de vier dimensies .....	30
3.2.1 De organisatorische dimensie .....	30
3.2.2 Persoonlijke dimensie .....	31
3.2.3 Morele dimensie .....	31
3.2.4 Spirituele dimensie.....	32
Hoofdstuk 4. Methodologie .....	33
4.1 Inleiding .....	33
4.2 Onderzoeksstrategie. ....	33

4.3 Onderzoeksmethode, het semigestructureerde interview.....	33
4.4 Samenstelling en opbouw, semi gestructureerde interview en teambijeenkomst.....	34
4.4.1 Semi gestructureerde Interview.....	34
4.4.2 Teamgesprek .....	35
4.4.3 Samenvatting.....	35
Hoofdstuk 5. Resultaten van het onderzoek.....	36
5.1 Uitwerking van de resultaten uit de gehouden interviews en toetsvragen.....	36
5.1.1 Resultaten organisatorische dimensie .....	36
5.1.2 Resultaten persoonlijke dimensie. ....	37
5.1.3 Resultaten morele dimensie.....	38
5.1.4 Resultaten spirituele dimensie .....	39
5.2 Expliciete uitspraken over het gunnen van leiderschap en katholiek onderwijs .....	41
5.3 Uitwerking van de teambijeenkomst .....	41
5.3.1 Inleiding .....	41
5.3.2 Uitkomsten gesprek in de kleine groepen.....	42
5.3.3 Uitkomsten van het gezamenlijk gesprek .....	42
5.4 Samenvatting van de onderzoeksresultaten op basis van het conceptueel model.....	43
5.4.1 De organisatorische dimensie .....	43
5.4.2 De persoonlijke dimensie .....	44
5.4.3 De morele dimensie .....	45
5.4.4 De spirituele dimensie .....	45
5.4.5 Leiderschap in katholiek primair onderwijs .....	46
Hoofdstuk 6. Conclusies, discussie en aanbevelingen .....	47
6.1 Conclusies.....	47
6.2 De belangrijkste conclusies uit het literatuuronderzoek .....	48
6.2.1 De invloed van gunfactoren op ‘the right to manage’; het proces van gunnen van leiderschap .....	48
6.2.2 Versterkt de aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap de ‘right to manage’?.....	50
6.3 Discussie .....	51
6.4 Aanbevelingen voor de praktijk.....	52
6.5 Aanbevelingen voor verder onderzoek .....	53
Literatuurlijst .....	54
Bijlage 1, semigestructureerde interviews.....	58

## Voorwoord

Dit onderzoek gaat over de betekenisgeving van leiderschap door leerkrachten en het gunnen van dat leiderschap aan 'hun' directeur. Leiderschap dat door een MD programma spiritualiteit opnieuw wordt 'geladen' en wat elke directeur in die organisatie heeft te volgen. Het is de organisatie waar ik werkzaam ben als theoloog en identiteitsbegeleider.

Mijn werkzaamheden in deze organisatie zijn gericht op de structurele begeleiding van identiteit en onderwijs vanuit het perspectief van de katholieke traditie. Een perspectief dat voortdurend aan verandering onderhevig is en steeds opnieuw op betekenisvolle wijze moet worden verbonden met de schoolpraktijk van alledag. In de contacten spelen directeuren een cruciale rol. Ik ervaar dat het MD programma spiritualiteit bijdraagt aan het gegeven dat de directeur anders, meer waarden geladen en geïnspireerd, naar zijn schoolorganisatie is gaan kijken. Eén van de vragen die dit programma echter bij mij oproept is de vraag of leerkrachten in die schoolorganisatie dat ook zo ervaren. Ervaren zij die verandering in het handelen van de directeur? De inbreng van spiritualiteit in het programma heeft heel nadrukkelijk een plek gekregen in dit programma. Ervaren zij dat? Doet dat iets met hen? Heeft dit programma, waarin spiritualiteit een plaats heeft gekregen, invloed op het 'meer' gunnen van het leiderschap? Mijn nieuwsgierigheid en volgen van deze studie leidde ertoe dat ik besloot om het aan leerkrachten zelf te vragen.

Tijdens de start van deze studie was ik naast mijn werk als identiteitsbegeleider, werkzaam als wethouder en eerste locoburgemeester. Ik dacht toen nog dat de uitkomsten misschien ook wel van betekenis konden zijn bij deze werkzaamheden en de relaties met de ambtelijke organisatie. In 2014 echter besloot ik niet verder te willen als wethouder en ik zal dus nooit weten of ik de mogelijke uitkomsten van dit beperkte onderzoek had kunnen gebruiken in deze organisatie.

Een bijzondere ervaring werd mij door de OU zelf aangereikt. Ik wil mijn dank uitspreken aan de heer Johan Huitema en de OU voor het feit dat zij mij in de gelegenheid hebben gesteld om een aantal malen de colleges in de premaster, blok 1, in Leeuwarden te mogen verzorgen.

De heer Johan Huitema heeft mij zo nu en dan ook een hart onder de riem gestoken tijdens het schrijven van deze scriptie. Dank daarvoor.

Ik wil mijn begeleider dr. Jelle Dijkstra bedanken voor zijn geduld en begeleiding. Dank voor alle contactmomenten, constructieve begeleiding en kritische reflectie op alles wat is verwoord in deze scriptie.

Ik wil de leerkrachten bedanken die belangeloos tijd vrijmaakten om zich door mij te laten interviewen. Maar ook de teamleden die wilden meewerken aan dit onderzoek in een reguliere de begeleidingsbijeenkomst identiteit en onderwijs.

Ik wil mijn omgeving, mijn man en mijn kinderen bedanken voor hun geduld in het aanhoren van mijn twijfel of het zoeken naar juiste formuleringen. Mijn dochter Esther, die als designer de voorzijde ontwierp. Ik wil mijn vriendin Gelbrig Ligthart bedanken voor het doorlezen van mijn scriptie op taalfouten maar ook een stukje kritische reflectie. 'Waarom staat er wat er staat?' En mijn zoon Erik die tenslotte nog eenmaal de scriptie doorlas op de punten en de komma's.

Stiens, 2 mei 2017

Agda Wachter

## Samenvatting: Wordt leiderschap jou gegund?

Dit onderzoek gaat over de vraag wanneer leiderschap aan de leider wordt gegund door medewerkers. Veel onderzoek richt zich op de oppervlakkig waarneembare aspecten van leiderschap in organisaties (de persoon van de leider, de leiderschapsstijl, de cultuur van de organisatie):

- Er is nog weinig onderzoek gedaan naar de dieperliggende processen die van invloed zijn op het al dan niet accepteren van leiders in hun leidersrol.
- Een van de aspecten waar nog weinig over bekend is, is de betekenis die spiritualiteit kan hebben op de effectiviteit van leiderschap.
- Spiritueel leiderschap kan de medewerkers inspireren en motiveren om het beste uit zichzelf te halen
- Spiritueel leiderschap kan alleen effectief zijn als het door medewerkers wordt herkend, geaccepteerd wordt en als op basis daarvan aan de leider 'the right to manage' wordt verleend.
- Hiervoor is nodig dat betrokkenen gezamenlijk hun beelden en verwachtingen op elkaar afstemmen en dat een gemeenschappelijke taal ontstaat.
- Het symbolisch interactionisme geeft een kader van waaruit het herkennen, definiëren, uitwisselen, evalueren en afstemmen van beelden en verwachtingen bestudeerd en geïnterpreteerd kan worden
- De verkregen informatie is door de onderzoeker gebruikt om de waarde van spiritualiteit als element van leiderschap vast te kunnen stellen.

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden in een bepaalde context: de schoolpraktijk van het katholiek primair onderwijs. Uitgangspunt is een participatieve schoolvisie, gericht op vormingsidealen, gedeelde waarden, op de veelheid van interpretaties van (religieuze) bronnen, op het samen construeren van betekenissen in de context van pluralisme, op een 'betere' samenleving en op de kwaliteit van de menselijke relaties. In deze lokale betekenisgeving is er sprake van wederzijdse beïnvloeding van leerling, leerkracht en directeur en worden de directeuren gefaciliteerd om een management development programma spiritualiteit volgen. De spiritualiteit in het katholiek onderwijs krijgt betekenis in de context van persoonlijke groei, omvorming en ontwikkeling van het eigen kompas. Hoe leerkrachten leiderschap ervaren, de betekenis van spiritualiteit in leiderschap ervaren en wanneer leerkrachten de directeur het leiderschap gunnen wordt vanuit de literatuur onvoldoende beantwoord.

De theoretische relevantie van dit onderzoek is gelegen in een poging om:

1. Een bijdrage te leveren in het inzicht in de invloed van 'gunfactoren' vanuit de verschillende leiderschapsstijlen op het proces van het gunnen van leiderschap.
2. Het belang kunnen aantonen van de aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap als factor die kwaliteit van het leiderschap in een (katholieke) onderwijscontext versterkt.

Bovenstaande heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

*Welke gunfactoren benoemen leerkrachten in het katholiek primair onderwijs om de directeuren 'the right to manage' te gunnen en versterkt de aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap 'the right to manage'?*

Om de centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is gestart met een literatuuronderzoek om de volgende deelvragen te beantwoorden:

1. Hoe wordt vanuit de verschillende leiderschapsstijlen inhoud gegeven aan de betekenisgeving van leiderschap en aan spiritualiteit in leiderschap in het bijzonder?
2. Welke dimensies uit de verschillende leiderschapsstijlen kunnen worden geformuleerd en hoe dragen de dimensies bij aan de betekenisgeving van leiderschap?

3. Draagt kennisverwerving beschreven vanuit de religieuze en moderne praxis van spiritualiteit bij aan de herkenning en de verbondenheid van spiritualiteit in leiderschap?
4. Welke factoren zijn te onderscheiden als 'gun' factoren voor het proces van het gunnen van leiderschap?

De belangrijkste uitkomsten van de literatuurstudie werden verwerkt tot een operationeel model. Daarin werden de gevonden verschillen in de betekenisgeving van de verschillende werkelijkheidsbeelden en contexten in de onderzochte leiderschapsstijlen verwerkt:

- De visie van de leiders op de organisatie in relatie tot de medewerkers, verwerkt tot de organisatorische dimensie.
- De beschrijving van de wijze waarop leiders zich richten op de inrichting van de relatie met hun werknemers werd verwerkt tot de persoonlijke dimensie
- De rol van de leider ten aanzien van het welbevinden van de werknemers leidde tot de formulering van de morele dimensie.
- De mate waarin betekenis wordt gegeven aan leiderschap vanuit de visie op leven of spiritualiteit in de organisatie werd verwoord in de spirituele dimensie.

De uitkomsten van het literatuuronderzoek leidde tot het inzicht dat de kennisverwerving vanuit de religieuze en moderne praxis van de spiritualiteit in de verschillende leiderschapsstijlen kan worden teruggevonden. Dat heeft betrekking op wat mensen of organisatie ten diepste beweegt en hoe de spiritualiteit van leiders in organisaties zich richt op transformatie van de medewerkers tot morele vertegenwoordigers van de organisatie. Voor individuen richt spiritualiteit zich op de ontwikkeling van de eigen kern en het kompas dat zich gaandeweg het leven ontvouwt. Het helpt het individu het onderscheidend vermogen ('*discernment*') te ontwikkelen en weloverwogen keuzes te maken, vormgegeven in het be-leven, processing, transformatie en omvorming.

Verder leidde de uitkomst van het literatuuronderzoek tot voorlopig geformuleerde gunfactoren afkomstig uit de vier hierboven genoemde dimensies.

De organisatorische dimensie verwijst vooral naar gedeelde verantwoordelijkheid support, ondersteuning en het stimuleren van het intellectuele en creatieve vermogen van de medewerker.

De persoonlijke dimensie gaat over waardering van de medewerker, persoonlijke ontplooiing, betekenisvol en zinvol zijn van die medewerker in relatie tot zijn werk en de organisatie

De morele dimensie verwijst naar waarden zoals rechtvaardigheid, eerlijkheid, dienstbaar zijn, nederigheid, verantwoordelijkheid, vertrouwen, veiligheid, betrouwbaar, waarachtige interesse, respect.

De spirituele dimensie verwijst naar voorlopige gunfactoren uit de Bijbelse praxis, de hellenistische praxis en de huidige praxis. Voorbeelden zijn barmhartigheid, aandachtig zoeken en ontvankelijkheid en groeien in menselijke volheid.

Dit onderzoek werd uitgevoerd als kwalitatieve enkelvoudige gevalstudie en kende een arbeidsintensieve, op het verkrijgen van diepgaand inzicht gerichte benadering. De toetsing van het conceptueel model vond plaats door het houden van semigestructureerde interviews. Het onderzoek richtte zich op het interviewen van leerkrachten binnen één organisatie. Daardoor was er sprake van een selecte steekproef. Om de validiteit van het onderzoek te vergroten is gekozen voor een triangulaire aanpak: naast het houden van semi gestructureerde interviews werd een teambijeenkomst georganiseerd en werden er twee toetsvragen geformuleerd. Als interventie is een teambijeenkomst onderwijs en spiritualiteit gebruikt om in gesprek te gaan met de leerkrachten over het gunnen van leiderschap en de betekenis en aanwezigheid van spiritualiteit voor het gunnen van leiderschap. De betrouwbaarheid van dit onderzoek werd versterkt door het gegeven dat er sprake was van een atmosfeer van open communicatie tussen interviewer en geïnterviewde.

De uitkomst van het toetsing van het conceptuele model in de praktijk leidde tot de volgende conclusies:

1. De organisatorische, persoonlijke en morele dimensie ordenen de gunfactoren die door leerkrachten worden genoemd in relatie tot het gunnen van leiderschap en het gunnen zelf draagt positief bij aan de kwaliteit en versterking van de relatie tussen leerkracht en directeur.

2. De keuze voor de spirituele dimensie sloot aan bij de onderzochte normatieve organisatie. De spirituele dimensie leidde tot een verkenning en ordening van de gunfactoren die leerkrachten verbonden met het begrip spiritualiteit. De aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap lijkt een appèl te doen op een 'hogere' graad van betrokkenheid op de leerkracht door de directeur en bij te dragen aan de relatie tussen directeur en leerkracht. De gebruikte woordkeuze verwees naar het normatieve begrippenkader van de normatieve organisatie. Een positief antwoord op de vraag of de aanwezigheid van spiritualiteit het gunnen van leiderschap versterkt kan op basis van dit onderzoek niet worden gegeven. Daarvoor is nader onderzoek noodzakelijk.

3. De voorlopig vastgestelde gunfactoren uit de vier dimensies werden aangevuld of gewijzigd door de uitkomsten van het praktijkonderzoek. Hier is een kritische kanttekening op zijn plaats. Verder onderzoek moet uitwijzen of de gevonden aanvullende gunfactoren ook daadwerkelijk te verbinden zijn met 'the right to manage' en niet alleen verwijzen naar de vier gekozen dimensies als basis voor de inhoud van spiritueel leiderschap. Een kritische kanttekening dient ook geplaatst te worden bij de geformuleerde inhoud van de gekozen dimensies. Verder onderzoek zou tot een verdieping en verfijning van de inhoud van de dimensies kunnen leiden, met name door meer ordening in de dimensies zelf aan te brengen rond de begrippen als gedrag en houding.

De aanbevelingen voor de praktijk richten zich op de organisatie zelf. Het advies is de inbreng van leerkrachten en de gevonden gunfactoren uit de vier dimensies mee te nemen in het MD programma spiritueel leiderschap. Door aandacht te besteden aan de praxis van spiritualiteit en hoe hier vorm en inhoud aan te geven in de dagelijkse schoolpraktijk, zou spiritualiteit in leiderschap beter geduid kunnen worden.

De aanbevelingen voor verder onderzoek richten zich op verbreding van het onderzoek naar andere denominaties en de ontwikkeling van een gevalideerde vragenlijst waarin de gevonden gunfactoren uit de vier dimensies het uitgangspunt vormen.



## Hoofdstuk 1. Inleiding

### 1.1 Aanleiding

De afgelopen 22 jaar heb ik door de verschillende werkzaamheden als bestuurder, identiteitsbegeleider en theoloog in het katholiek primair onderwijs, kunnen zien en ervaren hoe teams binnen het katholiek primair onderwijs heel verschillend functioneren. In het werken en begeleiden van de verschillende teams werd zichtbaar dat gebeurtenissen, gesprekken en veranderingen in de schoolpraktijk, door de teamleden en de directeur heel verschillend worden ervaren en uitgelegd. De schoolpraktijk gaat over aansturing van die praktijk door de directeur en de dagelijkse lespraktijk, waar vakinhoud, vakdidactiek, leerproces en gedrag van leerlingen centraal staan. Maar ook de wijze waarop leerkrachten het klassenmanagement uitoefenen. Daarnaast wordt de schoolpraktijk gevoed vanuit de visie die de school heeft op onderwijs, de omgang met de ouders, de omgeving waar de school staat en de bestuurlijke context.

Wat elke keer weer opvalt in het werken en begeleiden van schoolteams is het verschil in functioneren van teams. De teams die de directeur zijn of haar rol gunt lijken beter te functioneren. Dat wil zeggen als teamleden het leiderschap in de schoolpraktijk, waarin zich allerlei gebeurtenissen, gesprekken en veranderingen afspelen, waarderen en respecteren. Deze uitspraak betreft een persoonlijke ervaring, verbonden met de werkzaamheden als Identiteitsbegeleider primair onderwijs, en niet om een onderbouwde wetenschappelijke duiding. Deze werkervaring wekt de nieuwsgierigheid op naar de vraag welke belevingen of factoren bij leerkrachten in het katholiek primair onderwijs ‘the right to manage’ beïnvloeden. Ofwel wanneer gunt de leerkracht zijn of haar directeur het leiderschap?

De scholen en teams functioneren binnen de traditie van het katholiek onderwijs. Daar geldt van oudsher het katholiek sociaal denken als bron van inspiratie voor het inspirerend en sociaal handelen binnen de organisatie. Dit denken kwam op in de tweede helft van de negentiende eeuw als reactie op de industriële revolutie in Europa. Paus Leo de XIII hekelde in de encycliciek ‘Rerum Novarum’ de opeenhoping van rijkdom bij de enkeling en de grote armoede van velen. Inzet van iedereen moest zijn: werken aan goed samenleven. Inspiratiebronnen voor het katholiek sociaal denken vormen o.a. het optreden van de persoon Jezus van Nazareth, het evangelisch dubbelgebod<sup>1</sup> en de grote kerktheoloog/filosoof Thomas van Aquino (Berk, 1995; Caspers, 2012). De inhoud van het katholiek sociaal denken gaat over menselijke waardigheid, de mens als sociaal wezen, de groei van persoonlijk en gemeenschappelijk geluk dat zich alleen ontwikkelt in relatie tot de ander en goed samenleven. Deze inhoud van het katholiek sociaal denken is van betekenis voor onderwijs geven en leiderschap uitoefenen in het katholiek primair onderwijs (Groome, 1996; Koerts & Roemer, 2007). Het leiding geven in deze schoolpraktijk wordt inhoud en vorm gegeven vanuit de spiritualiteit van de traditie (Derkse, 2003).

Onderwijs geven en leiderschap spelen zich af in een conversationele binnenwereld van het katholiek primair onderwijs (Homan, 2014). De conversationele binnenwereld verwijst naar gesprekken, waarin naar voren komt hoe het min of meer hoort en waar de aanwezigen hun acties en gedragingen op afstemmen en waar iedereen zich min of meer aan spiegelt. Als de gedragingen van het individu aansluiten bij de sociale patronen, dan worden de gedragingen van het individu als legitiem ervaren. De legitimatie van dit gedrag vormt de bevestiging van de sociale identiteit in deze lokale setting. Deze lokale setting kenmerkt zich door een verzameling onderling verweven sociale gedragspatronen die zich steeds maar weer herhalen. Deze sociale gedragspatronen krijgen inhoud en vorm door verhalen, symbolen, routines en rituelen ook wel het culturele web van de organisatie genoemd (Balogun & Hailey, 2008; Homan, 2014; Braun & Kramer, 2016). Deze sociale gedragspatronen in de conversationele binnenwereld van het katholiek primair onderwijs kunnen worden geduid als

<sup>1</sup> Het evangelisch dubbelgebod komt uit Matheus (22,37-39). *“U zult God liefhebben met heel uw hart en met heel uw verstand. Dat is het grootste en eerste gebod. Het tweede is daaraan gelijk; U zult uw naaste liefhebben als uzelf.*

polyvalent en polycentrisch en zijn in nuance aan veranderingen onderhevig (Homan, 2012). Polyvalent betekent dat in de organisatie lokale betekenisgeving door verhalen, relaties, waarden en normen centraal staan, die met elkaar vervlochten zijn en voortdurend aan verandering onderhevig zijn. Polycentrisch verwijst naar het gegeven dat de betrokkenen in de organisatie ook eigen dingen inbrengt die hij of zij belangrijk vindt.

Teams en directies duiden deze globale betekenissen, vormgegeven vanuit het katholiek sociaal denken als de bron van inspiratie wat ‘de sfeer’ van de katholieke school wordt genoemd. Zij zeggen dit vorm te geven in hun omgang met elkaar, de kinderen en de ouders. ‘Dat voelen ouders en zij benoemen dat ook’, wordt er dan tegen mij gezegd. Leiderschap in het katholiek primair onderwijs heeft dan betrekking op het besef dat het gaat over deze verzameling lokale gebeurtenissen die (gedrags-)tendensen in de conversationele binnenwereld beïnvloeden en/of veranderen. Door de organisatie te beschouwen als een verzameling lokale betekenissen, die in meer of mindere mate met elkaar vervlochten zijn in meer globale betekenissen en interactieprocessen van buitenaf, is leiderschap niet a priori gegeven. Leiderschap richt zich op interactie van de sociale gedragspatronen die aanwezig zijn in de verzameling lokale gebeurtenissen in de conversationele binnenwereld. (Homan, 2014). De directeur toont in het katholiek primair onderwijs leiderschap volgens de teamleden als hij of zij stuurt op de globale gebeurtenissen vormgegeven vanuit het katholiek sociaal denken.

Directeuren moeten sturen op de sfeer van de katholieke school, legt het team dan uit. Daarvoor is nodig geïnspireerd en spiritueel leiderschap. Maar wat bedoelen leerkrachten als zij spreken over spiritueel leiderschap? Speelt spiritualiteit voor hen een rol in het gunnen van leiderschap aan de directeur? Voor leerkrachten lijkt spiritualiteit zich veel meer af te spelen in de context van het persoonlijk ervaren en beleven. In hoeverre de leerkracht de spiritualiteit uit de katholieke traditie aanmerkt als een dimensie die invloed heeft op het gunnen van leiderschap van de directeur is dan ook een vraag.

## 1.2 Probleemstelling

In deze scriptie vindt een verkenning plaats rond de begrippen leiderschap, spiritualiteit en ‘gun’ factoren die ‘the right to manage’ versterken. Homan (2014) verwijst met ‘the right to manage’ naar sociale beïnvloedingsdynamieken. Volgens Goffman (1967) en Hettlage (2007) is de oorsprong van denken over ‘the right to manage’ terug te vinden in het symbolisch interactionisme. Symbolisch interactionisme gaat over het gegeven dat medeleden van een gezelschap hun eigen omstandigheden en betrokken identiteiten definiëren. Iedereen is producent van zijn eigen beelden. Deze beelden zijn niet te definiëren, alleen te beschrijven in de context van een organisatie (Reynolds et al, 2010). Mullen (2011) spreekt bij ‘the right to manage’ over de dunne lijn tussen goed management en de waardigheid van het individu. ‘The right to manage’ betekent als leider een voortdurend balanceren tussen enerzijds prestatie management, prestatieverbetering, rechtvaardige instructie en de uitoefening van managementprivileges en anderzijds de erkenning van de belangen van de werknemer.

Leiderschap kenmerkt zich volgens Muijen en Schaveling (2011) door een drietal gemeenschappelijke aspecten, ondanks de veelheid aan definities. Zo is er sprake van een proces tussen een leider en een groep individuen, medewerkers of volgers. Het tweede kenmerk verwijst naar vormen van macht en beïnvloeding als belangrijke elementen. Tot slot: het proces vindt plaats in een bepaalde context en het proces is gericht op de realisatie van doelen. De definitie van leiderschap varieert in duiding. Zij is gericht op gedeelde doelen om het proces te faciliteren of gericht op eigenschappen van mensen (Muijen en Schaveling, 2011).

Leiderschap als fenomeen in de context, gaat om gedeelde doelen. Deze doelen hebben betrekking op een gedeeld proces van faciliteren van individuele en collectieve inspanningen, noodzakelijk voor de realisatie van de gedeelde doelen. Het gaat vooral om de vraag naar het samenspel tussen leider, medewerkers en context en niet om de formele positie. Leiderschap dat zich richt op de persoonlijke

eigenschappen van medewerkers in dit proces van faciliteren is gericht op de beïnvloeding van medewerkers binnen die bepaalde context (De Hoogh et al, 2005; Judge et al., 2009; Eugene Z, 2014).

Dit onderzoek vindt plaats in een bepaalde context: het katholiek primair onderwijs waar directeurs gefaciliteerd worden om een management development programma spiritualiteit volgen. Daarbij wordt onderzocht of de aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap bij leerkrachten in het primair katholiek onderwijs 'the right to manage' van directeurs versterkt. Daarom zal in deze thesis ook worden onderzocht hoe spiritualiteit als praxis (praktijk van leven) wordt gedefinieerd vanuit de wetenschap van de katholieke theologie. Spiritualiteit als betekenisgeving voor spiritueel leiderschap wordt in dit onderzoek gefundeerd in de Bijbelse, vroege praxis van het christendom en de huidige praxis van de spiritualiteit. Waar sprake is van een veelkleurig pallet aan moderne uitingen van spiritualiteit en/of gericht is op een veelzijdig omvormingsproces (Waaïman, 2002; Van der Vloet, 2012; Van Aalsum, 2014).

Clawson (2012) en Eugene Z (2014) definiëren leiderschap als het managen van energie, vooral in jezelf als leider en in de medewerkers rondom jou. Het energieniveau wordt ervaren in de organisatie. Spiritueel leiderschap in de organisatie heeft te maken met de vraag hoe de spirituele energie in de organisatie wordt gemanaged (Clawson, 2012; Eugene Z, 2014). De indicator daarvoor is de mate waarin de leider dit voelt in zichzelf en in de mensen om de leider heen. Bij spirituele leiders wordt ervan uitgegaan dat hij of zij de visie, doelen en waarden van de organisatie enerzijds en de individuele werknemer met zijn of haar belangen als mens in de organisatie anderzijds, op een goede, accurate en inspirerende wijze met elkaar weet te verbinden. (Child, 2005; Koerts & Roemer, 2007; Marris, 2000; Banke et al, 2012; Parris et al, 2012; Dijkstra & Feld, 2011; Hermans & Koerts, 2013; Hansen et al, 2014).

Leiderschap, aldus Muijen en Schaveling (2011), is een zeer dynamisch proces. Volgens Homan (2014) is leiderschap dan het zien, onderkennen en participeren in die emergerende patronen die ertoe doen. Dat houdt in dat de leider leiderschap op verschillende manieren vorm en inhoud kan geven. Leiders kunnen verschillende rollen kiezen vanuit interpersoonlijk, charismatisch of spiritueel leiderschap. Als leiderschap wordt verbonden met een spirituele context en inspirerend voor de mensen is, zijn mensen dan eerder bereid om de leider het leiderschap te gunnen? Hoe mensen leiderschap ervaren en wanneer mensen de leider het leiderschap gunnen wordt vanuit de literatuur onvoldoende beantwoord. In deze thesis wordt aandacht besteedt aan de wijze waarop leiderschap aan de directeur wordt gegund. Er wordt onderzocht of er factoren zijn te benoemen, die het proces van gunnen van leiderschap door leerkrachten positief beïnvloeden. Expliciet wordt in deze thesis onderzocht of spiritualiteit één van de factoren is die het gunningsproces beïnvloeden.

### 1.3 Centrale vraagstelling en deelvragen van het onderzoek

Uitgaande van het voorgaande luidt de centrale onderzoeksvraag als volgt:

*Welke gunfactoren benoemen leerkrachten in het katholiek primair onderwijs om de directeurs 'the right to manage' te gunnen en versterkt de aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap 'the right to manage'?*

Om deze centrale onderzoeksvraag te beantwoorden is gestart met een literatuuronderzoek waarin een antwoord is gezocht op de onderstaande deelvragen:

1. Hoe wordt vanuit de verschillende leiderschapsstijlen inhoud gegeven aan de betekenisgeving van leiderschap en aan spiritualiteit in leiderschap in het bijzonder?
2. Welke dimensies uit de verschillende leiderschapsstijlen kunnen worden geformuleerd en hoe dragen de dimensies bij aan de betekenisgeving van leiderschap?

3. Draagt kennisverwerving beschreven vanuit de religieuze en moderne praxis van spiritualiteit bij aan de herkenning en de verbondenheid van spiritualiteit in leiderschap?
4. Welke factoren zijn te onderscheiden als 'gun' factoren voor het proces van het gunnen van leiderschap?

De uitkomsten van de literatuurstudie vormen de basis voor een empirisch onderzoek en zijn getoetst in de praktijk van het katholiek primair onderwijs. Aan individuele leerkrachten is gevraagd of zij hun medewerking willen verlenen aan semigestructureerde interviews. Als interventie is een teambijeenkomst onderwijs en spiritualiteit gebruikt om in gesprek te gaan met de leerkrachten over het gunnen van leiderschap en de betekenis en aanwezigheid van spiritualiteit voor het gunnen van leiderschap.

#### 1.4 Relevantie

Dit onderzoek is uitgevoerd onder leerkrachten in het katholiek primair onderwijs. De motivatie daarvoor was driedig. Ten eerste is het de werkring waarin ik mij beweeg, ten tweede de invoering van het MD programma spiritualiteit in de organisatie door het college van bestuur en ten derde de positie en verantwoordelijkheden van de leerkracht in het primair onderwijs. De keuze voor de leiderschapsstijl is genomen op het niveau van college van bestuur en directie. De aansturing van de schoolpraktijk door de directeur kan daardoor veranderen. Deze keuze kan gevolgen hebben voor de schoolpraktijk waarin de leerkrachten werkzaam zijn. De dagelijkse schoolpraktijk verlangt van leerkrachten dat zij voortdurend beslissingen nemen over het leerproces dat kinderen doormaken in een groep, de inhoud van het te geven onderwijs en relaties met de omgeving. Leerkrachten worden daarin competent geacht. Leerkrachten zijn in staat om aan te geven welke sturing zij verwachten van hun directeur in de schoolpraktijk. Gangbare onderzoeken naar leiderschapsstijlen van managers vinden vaak plaats onder managers zelf om aan te tonen wat werknemers belangrijk vinden inzake leiderschap. Sluiten de gangbare onderzoeken aan bij wat werknemers, in deze de leerkrachten, nu echt belangrijk vinden betreffende leiderschap? Met andere woorden wanneer wordt het leiderschap door leerkrachten gegund aan de directeur? Sluiten de gangbare onderzoeken naar leiderschapsstijlen aan bij de wensen van de leerkrachten? Het onderzoek vindt plaats in een specifieke schoolpraktijk, namelijk het katholiek primair onderwijs dat, zoals eerder is beschreven, verbonden is met de katholieke spiritualiteit en het katholiek sociaal denken. Samen met het gegeven dat het college van bestuur een MD programma leiderschap en spiritualiteit heeft geïntroduceerd, wordt eveneens onderzocht of de aanwezigheid van spiritualiteit invloed heeft op het gunnen van leiderschap.

De theoretische relevantie van dit onderzoek is gelegen in een poging om:

1. Een bijdrage te leveren in het inzicht in de invloed van 'gunfactoren' vanuit de verschillende leiderschapsstijlen op het proces van het gunnen van leiderschap.
2. Het belang kunnen aantonen van de aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap als factor die kwaliteit van het leiderschap in een (katholieke) onderwijscontext versterkt.

De praktische relevantie van dit onderzoek is gelegen in een poging om:

3. Te onderzoeken, of de gevonden gunfactoren uit de literatuurstudie overeenkomen met de gunfactoren die door de leerkrachten worden genoemd in het perspectief van 'the right to manage'.
4. De vraag te beantwoorden, of leerkrachten vinden dat de aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap het leiderschap van directeuren in het katholiek basisonderwijs versterkt.

## Hoofdstuk 2. Literatuuronderzoek

### 2.1 Inleiding

Traditioneel wordt in de wetenschappelijke literatuur over leiderschap en management veel aandacht besteed aan rollen die de leider of manager vervult. De leider is zich bewust van het feit dat zijn rol erop gericht is het werk van de leden van de groep tot een succes te maken (Borca et al, 2014; Denison, Hooijberg & Quinn, 1995; Alberola et al, 2016). Leiderschap richt zich op de inrichting, sturing en of ontwerpen van organisaties. De manier van leidinggeven kan dat, wat men nastreeft in de praktijk of binnen organisaties bevorderen en belemmeren. (Koerts & Roemer, 2007; Braun & Kramer, 2016 ; Homan, 2014). Alberola et al (2016) beschrijven vanuit de 'Belbin theorie', dat personen in de organisatie een variëteit aan rollen op zich kunnen nemen, afhankelijk van de opdracht of taak. De rollen worden door de personen in de werkelijke situatie allemaal uitgeoefend. De vraag komt op welke leiderschapsstijl de directeur hanteert en of die past bij de schoolpraktijk zoals beschreven in de inleiding. Doel is te onderzoeken hoe vanuit de verschillende leiderschapsstijlen betekenis wordt gegeven aan leiderschap en welke dimensies daarin een rol spelen.

Dit hoofdstuk begint met de beschrijving van de historische ontwikkeling van leiderschap. In deze thesis neemt de beschrijving van historische ontwikkeling een aanvang, net na de Tweede Wereldoorlog, wanneer in Amerika de publieke belangstelling groeit voor leiderschap. Deze publieke belangstelling in Amerika heeft de basis gelegd voor wetenschappelijk onderzoek en ontwikkeling van de leiderschapsstijlen die in deze literatuurstudie zullen worden onderzocht.

### 2.2 Ontwikkelingen in leiderschap

Het begrip leiderschap wordt in de wetenschappelijke literatuur vanuit verschillende perspectieven beschreven. Zo kan het perspectief van leiderschap historisch gefundeerd zijn. Frederick Taylor, aldus Maris (2000), introduceerde begin vorige eeuw in zijn werk 'principles of scientific management' een leiderschapsstijl die sterk leunde op het mechanisch denken van standaardisatie en efficiëntie. Leiderschap richt zich op het kunnen aansturen van gespecialiseerde werknemers met een specifieke taak. Dit model weet zich gefundeerd in het gedachtengoed van de industriële revolutie, uitmondend in het ambacht van de industrie (Maris, 2000; Rotmans, 2014).

Voor na de Tweede Wereldoorlog ontstond er in Amerika publieke interesse voor leiderschap. Leiderschap wordt dan vanuit de vakgebieden antropologie en sociologie bestudeerd. Deze interesse werd aangewakkerd door de persoonlijke bibliografieën van politieke leiders zoals Roosevelt en Churchill. Onderzoek naar 'Traits', ofwel karaktertrekken van politici en leiders stonden daarin centraal. Leiderschap werd beschouwd als een aangeboren vaardigheid, de trekbenadering (Hartog & Koopmans, 2005; Muijen & Schaveling, 2011; Oord, 2013). Den Hartog en Koopmans (2005) waarschuwen voor het feit dat 'Traits' tegenwoordig veel meer verbonden worden met situationele en gedragsmatige variabelen.

Als tegenreactie op de 'Traits'-benadering ontstaat in de jaren '60 van de vorige eeuw de stijlbenadering. Leiders kunnen een bepaald gedrag aanleren en zo een goede leider worden wat 'leader behaviour' wordt genoemd (Hartog en Koopmans, 2005). De effectiviteit van leiderschap is gelegen in de stijl van leiding geven (Muijen en Schaveling, 2011). De aanvulling op de theorie dat leiders gedrag kunnen aanleren wordt verwoord in de contingentietheorie. Deze theorie veronderstelt dat bepaalde gedragingen (= leiderschapsstijlen) van leiders contextbepaald zijn en dat leiders in sommige situaties effectief zullen zijn en in andere situaties niet (Muijen en Schaveling, 2011).

De eerste vormen van leiderschapsgedrag waren sterk centralistisch en 'top down' van aard. Het gedrag werd gestuurd vanuit een systeem van 'command and control' (Child 2005). De Wit en Meijer (2010) hanteren twee definities van leiderschap passend binnen het systeem van 'command and control'. In de eerste definitie van leiderschap als systeem van command en control is de mate van instrumenteel zijn van de leider bepalend voor de groepeerfectiviteit. Leiderschap moet de samenhang

brengen tussen de doelen van subgroepen die in een organisatie aanwezig zijn en de doelen van de organisatie zelf. De tweede definitie verwijst naar leiderschap dat gericht is op zaken die de leider belangrijk vindt. De leider richt zich in de controle op de toewijding van de focus en de aandacht van werknemers voor de organisatie. Succes is dan gelegen in de mate waarin de opgedragen of overeengekomen taken worden gerealiseerd. Er is sprake van een taakgerichte leider (Bass, 1990; Muijen & Schaveling, 2011).

Eind jaren '70 verschijnt het boek 'Leadership' van James Burns waarin twee leiderschapsstijlen, transactioneel leiderschap en transformationeel leiderschap, worden uitgewerkt (Oord, 2013). Transactioneel leiderschap wordt vormgegeven door een dagelijkse billijke ruilactie tussen leider en medewerker. Transformationeel leiderschap verwijst naar de leider die een visie heeft op de richting waarin een bedrijf zich beweegt, iemand die zijn medewerkers weet te inspireren en medewerkers weet te motiveren tot de bereidheid om zich in te zetten voor de organisatie (Koerts & Roemer, 2007, verdere uitwerking transactioneel en transformationeel leiderschap, pp.12 en 13). In de jaren '80 en '90 van de vorige eeuw wordt leiderschap vervolgens ingebed in het totaal van gedragingen, situaties en relaties tussen leider en werknemer. Leiderschap wordt meer een sociaal, transformationeel proces, dan de resultante van puur individueel handelen door de persoon van de leider (Oord, 2003; Den Hartog & Koopmans, 2005).

### 2.3 Intermezzo, schoolpraktijk verkennen

In de schoolpraktijk van het katholiek primair onderwijs wordt door de onderzoekers Koerts & Roemer (2007) gewerkt vanuit de gedachte dat het in de school gaat om de vorming van kinderen. Deze vorming wordt geplaatst binnen het perspectief van het katholiek sociaal denken en verwijst naar de bescherming van de menselijke waardigheid, omdat de mens geschapen is naar het beeld van God. Wie de mens schendt, schendt daarmee de Schepper (Mgr. De Korte, 2016, p.82).

Denken over de waardigheid van ieder kind als persoon wordt vanuit de traditie verbonden met de mens die geschapen is naar het beeld van God, die geen onvolkomenheden kent. Dat maakt dat op een katholieke school 'heel de mens', dat wil zeggen de mens als beeld van God, aan bod dient te komen. Katholiek onderwijs richt zich dan op de ontwikkeling van heel de menselijke persoon en wil leerlingen laten groeien in alle dimensies van het menselijke bestaan. Niet alleen de verstandelijke dimensie, maar ook de emotionele, sociale, fysieke, spirituele en ethische dimensies van het leven van een kind doen ertoe en verdienen ondersteund te worden (Groome, 1996; Nederlandse Bisschoppenconferentie, 2004; Onderwijsbrief bisdom Groningen–Leeuwarden, 2012; Cecero & Prout, 2014). Hermans (1997) spreekt over katholiek onderwijs als interactiemodel waar de verwezenlijking van affectieve doelstellingen in de vorm van identificatie en verwerking van waarden kan plaatsvinden. Leraar en leerling brengen hun eigen concepties en (religieuze) verhalen in, in de interactie, en dragen op deze wijze bij aan de vorming van de leerling.

Alle schoolactiviteiten zijn indirect of direct betrokken op de vorming van leerlingen. Dat gaat dan niet alleen om de lespraktijk van de leerkracht, de sfeer en het lesgeven, maar ook de administratie die in samenhang verbonden is met het realiseren van deze schoolpraktijken. Dat vraagt een actieve en deelnemende houding van iedereen met betrekking tot het meedenken over de ontwikkelingen in de school. Dit wordt door Koerts & Roemer (2007) een participatieve schoolvisie genoemd. Deze participatieve schoolvisie gaat over de betrokkenheid op vormingsidealen, de gedeelde waarden, de veelheid van interpretaties van (religieuze) bronnen, het samen construeren van betekenissen in de context van pluralisme, een 'betere' samenleving en de kwaliteit van de menselijke relaties.

Daarin ligt besloten een dynamische opvatting over identiteit. De opvatting dat identiteit als uitgangspunt heeft, dat de ontwikkeling van mensen altijd worden gedacht vanuit de relatie met andere mensen. Dat wil zeggen dat mensen zich alleen in relatie tot de ander, de omgeving en de tijd waarin hij of zij leeft, ontwikkelt als persoon. Identiteitsontwikkeling ontstaat dan in de dynamiek van



de relaties tussen mensen. Deze gerichtheid van de identiteit vraagt om een voortdurende reflectie op deze ontwikkeling (Hermans, 1997; Koerts en Roemer, 2007; Banke et al, 2012; Hermans & Koerts, 2013; Hermans & Dreijer, 2014; Mgr. De Korte, 2016). Leiderschap in de schoolpraktijk zou daarop moeten aansluiten. Een verdere verkenning in de ontwikkelingen naar leiderschap en spiritueel leiderschap volgt.

## 2.4 Ontwikkeling Leiderschapsstijlen

### 2.4.1 Inleiding

Er wordt vervolg gegeven aan het onderzoek naar de dimensies, de betekenisgeving van leiderschapsstijlen en de mogelijke aansluiting bij de participatieve schoolvisie.

Leiderschap is niet langer alleen gericht op een systeem van 'command and control'. Modern leiderschap gidst en is gebaseerd op een collectieve visie (Child 2005). In deze context komen de volgende leiderschapsvormen aan de orde: richtinggevend leiderschap, interpersoonlijk leiderschap, leiderschap als niet a priori gegeven, servant leiderschap en charismatisch leiderschap (Koerts & Roemer, 2007; Dijkstra & Feld, 2011; Banke, Maldonado & Lacey, 2012; Biesta, 2012; Hermans & Koerts, 2013; Oord, 2013; Parris en Peachey, 2013; Hansen et al, 2014; Dreyer en Hermans, 2014; Homan, 2014; Rotmans, 2014).

### 2.4.2 Richtinggevend leiderschap

De eerste vorm van leiderschap die wordt beschreven is het richtinggevend leiderschap.

De onderzoekers Koerts & Roemer (2007) geven aan dat dit type leiderschap beter aansluit bij de toegenomen autonomie van katholieke scholen op allerlei gebieden ten aanzien van hun ontwikkeling en hun identiteit. Deze ontwikkeling maakt het belang van een leiderschapsstijl die aansluit bij de context groter aldus Koerts & Roemer (2007). De onderzoekers stellen zich de vraag welke leiderschapsstijl aansluit bij deze nagestreefde schoolpraktijk waarin de directeur het pedagogisch en onderwijskundig handelen dient te verbinden met het levensbeschouwelijk handelen.

Richtinggevend leiderschap aldus Koerts & Roemer (2007) kenmerkt zich door items die een operationalisatie van vormen van transformationeel leiderschap en items die afkomstig zijn uit transactioneel leiderschap.

Transformationeel leiderschap kenmerkt zich door visie, charismatische expressie over een positieve toekomst en inspirerende communicatie. Gedrag van leiders is gericht op geïdealiseerde invloed en inspirerende motivatie (Bass, 1985; Paswar, 2013, p 441; Dreyer & Hermans, 2014). Communicatie betreft hier vertrouwde, bemoedigende en opbouwende berichten over de organisatie (Koerts & Roemer, 2007; Banke, Maldonado & Lacey, 2012). Communicatie moet de samenwerking versterken en is psychologisch van aard (Mintzberg et al, 1996). Het karakter van transformationeel leiderschap wordt omschreven als ondersteunend en kenmerkt zich door zicht te hebben op de zorg en behoeftes van werknemers. In de context van de lerende organisatie vindt intellectuele stimulering plaats, wordt ingezet op het verbeteren van de interesse in medewerkers voor organisatorische problemen en wordt het vermogen om problemen creatief op te lossen gestimuleerd. Van Oord (2013) duidt transformationeel leiderschap als meer psychologisch van aard. Zij is mensgeoriënteerd, gericht op het opbouwen van relaties en het helpen van medewerkers in het ontwikkelen van doelen en het zich identificeren met strategieën. De persoonsbetrokken dimensie kleurt zich door het opbouwen van menselijke relaties en door persoonlijke erkenning. Persoonlijke erkenning vindt plaats wanneer een leider aan individuen toont dat hun inspanningen worden gewaardeerd en hun inzet wordt beloond als deze in overeenstemming is met de organisatorische visie (Hansen et al, 2014).

Transactioneel leiderschap is vooral gericht op de ruilrelatie tussen leider en medewerker. In deze relatie speelt 'billijkheid' een belangrijke rol. Muijen en Schaveling (2011; Koerts & Roemer, 2007)) stellen dat er bij zakelijk of transactioneel leiderschap sprake is van een afgesproken transactie. Leiders

willen dat medewerkers goede prestaties realiseren. Leaders maken aan hun medewerkers duidelijk wat zij kunnen verwachten in ruil voor die afspraken. Men streeft naar evenwicht tussen enerzijds investeren en anderzijds de opbrengst. Transactioneel leiderschap wordt dan gezien als een zakelijke uitwisseling van materiële, sociale en psychologische voordelen. De transactionele leider is gericht op het bewaken van prestaties van medewerkers, deelt beloningen uit of grijpt in wanneer het fout dreigt te gaan (Koerts & Roemer, 2007).

Richtinggevend leiderschap wordt door Koerts & Roemer (2007) in een nieuw theoretisch kader geplaatst met betrekking tot de organisatiedynamiek. Het theoretisch kader wordt gefundeerd in de theorie van Stacey (2003) waarin de dynamiek van interacties tussen leden van de organisatie centraal staat. In deze theorie zijn interacties op te vatten als responsieve processen. Responsieve processen ontstaan door de conversatie van 'gestures' die plaatsvindt tussen sociale wezens zoals mensen. Gestures zijn bewegingen aanrakingen, geluiden, geurafscheidings en mimiek. Iedere 'gesture' roept een 'response' op, die als zodanig een nieuwe 'gesture' vormt en bij elkaar vormen ze een betekenisvolle interactie. Betekenis ligt volgens Stacey (2003) en Koerts & Roemer (2007) dan ook niet in de 'gesture' of 'respons' maar in de interactie. In organisaties kunnen interacties als stabiele patronen verlopen. Dan verandert er niets. Of interacties destabiliseren waardoor verandering optreedt om vervolgens weer tot herstel van stabiele patronen te komen. 'Werken in een organisatie' heeft betrekking op betekenisvolle interacties, in het hier en nu, van alle betrokkenen in die organisatie (Homan, 2014). Richtinggevend leiderschap wordt verbonden met de betekenisvolle interactie in de organisatie. Er is sprake van een leider die zich kan inleven in zijn medewerkers en in staat is de betekenisvolle interactie tussen de medewerkers van de organisatie tot stand te brengen. Hij of zij kan de destabiliteit in interactie uithouden door de aanwezigheid van een sfeer van vertrouwen en 'free flowing conversations' (Stacey, 2003; Koerts & Roemer, 2007).

Volgens Koerts & Roemer (2007) vallen in deze theorie de mogelijkheid om oog te hebben voor de emoties en onderlinge verhoudingen van de medewerkers (= oriëntatie op transformationeel leiderschap) en de mogelijkheid om oog te hebben voor handelingsoriëntaties ten behoeve van de organisatie samen (= oriëntatie op transactioneel leiderschap). De leider richt zich in de betekenisgeving van deze relatie tussen de professionele aandacht voor vertrouwen binnen de organisatie en de persoonlijke beleving in de relatie tussen medewerkers (Muijen & Schaveling, 2011; Homan, 2014). Effectieve leaders, aldus Muijen & Schaveling (2011) zetten een combinatie van deze twee leiderschapsvormen in, zowel transactioneel als transformationeel. Oord (2013) spreekt over leaders die meer betrokken zijn bij de gehele gang van zaken in de organisatie, maar ook betrokken zijn op de inzet (energie) van en de participatie van de leden van in het belang van die organisatie.

Vanuit dit theoretisch kader is richtinggevend leiderschap te duiden als een vorm van leiderschap waarin de leider belang hecht aan een sfeer van vertrouwen. Stacey (2003) en Koerts en Roemer (2007) spreken over participerende zelforganisatie. Hij of zij is in staat betekenisvolle interactie in de organisatie en tussen werknemers te realiseren. Er bestaat ruimte voor open gesprek. Richtinggevend leiderschap is betekenisvol als de leider iemand is, die zich kan inleven in anderen. En hij weet de verbinding en interactie tussen de leden van de organisatie tot stand te brengen (Koerts & Roemer, 2007; Homan, 2014).

#### 2.4.3 Interpersoonlijk leiderschap

De onderzoekers Hansen, Byrne & Kiersch (2014) geven aan dat transformationeel leiderschap niet voldoende is om de intrinsieke betrokkenheid te realiseren bij werknemers. Zij baseren zich daarvoor op de theorie van Kahn (1990; Hansen, Byrne & Kiersch, 2014). Zij tonen aan dat intrinsieke betrokkenheid op het werk door werknemers versterkt wordt door interpersoonlijk leiderschap. Het besef dat de uitkomsten van leiderschap mede beïnvloed worden naast externe effecten uit de omgeving door verschillende intra-persoonlijke reacties van betrokkenen op processen en gebeurtenissen (Dinh et al, 2012).



Modern leiderschap is leiderschap dat gidst, gebaseerd is op een collectieve visie, meer dan op een systeem van 'command and control'. Er is sprake van communicatie van relevante informatie gericht op het gelijktijdig en breed verspreiden aan alle betrokkenen. Er ligt een HRM-visie aan ten grondslag voor selectie, training en individuele groei van medewerkers. Ambities en doelen worden omschreven. Leerprocessen in de organisatie zijn noodzakelijk om succes te garanderen. Succes moet actief worden gemanaged (Child, 2005).



*Figuur 1, hypothese model Kahn*

Kahn (1990) veronderstelt dat betrokkenheid wordt bevorderd door drie psychologische voorwaarden. De eerste voorwaarde is betekenisvol zijn. Betekenisvol zijn refereert aan het gevoel zinvol en waardevol voor de organisatie te zijn. Interpersoonlijke interacties die worden beloond of worden ondersteund, geven de werknemer het gevoel dat hij of zij betekenisvol is voor de organisatie. Deze interpersoonlijke functie, ook genoemd

door De Wit en Meijer (2010), verwijst naar de moraliteit in de organisatie. Moraliteit reflecteert dan op de mate van zorg ten aanzien van mensen in de organisatie. De tweede voorwaarde gaat over de beschikbaarheid. Beschikbaarheid heeft betrekking op de aanwezigheid van voldoende fysieke en emotionele bronnen om zonder onderbreking aan het werk te kunnen blijven. Dat kan worden versterkt door ondersteuning en support en de mogelijkheid om te genieten van welzijn buiten het werk. De derde voorwaarde gaat over veiligheid dat refereert aan het vertrouwen. Factoren die de perceptie van veiligheid doen toenemen hebben te maken met positieve interpersoonlijke relaties, een ondersteunende stijl van leidinggeven en organisatie normen die vertrouwen en respect versterken. Hierdoor durven medewerkers zichzelf te laten zien en zijn zij in staat een positieve bijdrage te leveren aan de hele organisatie.

Volgens Hansen, Byrne & Kiersch (2014) veronderstelt Kahn (1990) dat leiders in het realiseren van intrinsieke betrokkenheid van werknemers op hun werk een belangrijke rol spelen. Daarom wordt het model van Kahn door Hansen Byrne & Kiersch (2014) aangevuld met karakteristieken van interactioneel fair leiderschap en 'empowering' leiderschap en interpersoonlijk leiderschap genoemd. 'Empowering' leiderschap is gericht op het sterker maken van de medewerkers door hen de mogelijkheden te bieden zichzelf te ontwikkelen. Maar ook door taken en macht te delegeren en medewerkers inspraak in beslissingen te geven. Yukl (2006) stelt dat er sprake is van empowerment als de leider medewerkers in staat stelt zelf verantwoordelijkheid te nemen.

Daarnaast leiden de resultaten van het onderzoek van Hansen et al (2014) naar de karakteristieken van interactioneel fair leiderschap tot het toevoegen van twee karakteristieken. Namelijk interpersoonlijke en informatieve eerlijkheid en rechtvaardigheid. Er is sprake van rechtvaardigheid als wordt voldaan aan de perceptie van de werknemers dat in interpersoonlijk leiderschap de directe persoonlijke erkenning en ontplooiing van werknemers een plek krijgt. Er is sprake van interpersoonlijke en informatieve eerlijkheid in de perceptie van de werknemers, als werknemers ervaren dat communicatie over gebeurtenissen kloppen en correct zijn. Dat wil zeggen voldoende inzicht in bewuste en niet bewuste processen van communicatie om de doelen van de organisatie te bereiken (Dinh et al, 2012; Hanssen, Byrne & Kiersch, 2014).

Vanuit dit theoretisch kader kan worden gesteld dat interpersoonlijk leiderschap inhoud geeft aan betekenisgeving in haar gerichtheid op persoonlijke erkenning en ontplooiing van werknemers, die een gevoel ervaren van zinvol en waardevol te zijn voor de organisatie. Daarnaast is er sprake van interpersoonlijke en informatieve eerlijkheid en rechtvaardigheid.

#### 2.4.4 Dienend (servant) leiderschap

De theorie van dienend leiderschap ('servant leadership') volgens Greanleaf, werd ontwikkeld na jaren van onderzoek door Greanleaf zelf in grote organisaties (Marris, 2000; Banke et al, 2012; Parris & Peachey, 2013). 'Servant leadership' verwijst naar een intrinsieke vaardigheid van de leider die gericht is op beïnvloeding van werknemers in een organisatie. Zodanig, dat zij zich enthousiast willen inzetten voor de gestelde doelen. Het denken en handelen is gericht op het creëren van een plek in organisaties waar mensen om elkaar geven en verwijst specifiek naar het 'common good'; het goede willen doen. Kwaliteit van werken wordt bepaald door de aanwezigheid van waarden die aantrekkelijk zijn voor werknemers en richting geven aan het leven (Parris & Peachey, 2013; Spears, 1998; Banke, Maldonado & Lacey, 2012; Buer, 2014). Muijen en Schaveling (2011) spreken over 'servant leadership' als leiderschap dat uitgaat van de concepten dienstbaarheid, nederigheid en visie. Uit systematisch literatuuronderzoek volgens Parris & Peachey (2013) komt naar voren dat 'servant leadership' acteert op het niveau van teams, het welbevinden van individuen, spiritualiteit en demografie zodat er een goede implementatie van servant leadership kan plaatsvinden.

'Servant leadership'-theorieën, aldus Parris & Peachey (2013), gaan ten eerste uit van de gerichtheid op het dienstbaar zijn naar anderen en ten tweede op de erkenning van de rol van organisaties. Deze erkenning van de rol van organisaties betekent dat de leider gericht is op het creëren van een omgeving waarin mensen beter kunnen bouwen aan de toekomst van morgen. Voor het onderwijs betekent dit dat directeuren zich samen met het team verantwoordelijk voelen voor de toekomst van de aan hen toevertrouwde leerlingen. Maar ook een bijdrage willen leveren aan de ontwikkeling van leiderschap dat bijdraagt aan oplossingen in de uitdagingen waar wij voor staan in de 21<sup>ste</sup> eeuw (Banke, Maldonado & Lacey, 2012; Rotmans, 2014).

'Servant leadership' wordt omschreven als een manier van leven, intrinsiek gedreven om het goede te willen doen (Marris, 2000; Parris & Peachey, 2013). Volgens Banke, Maldonado & Lacey (2012) wordt 'servant leadership' sterk gekleurd vanuit de Joods Christelijke traditie. Dit Joods Christelijke perspectief vraagt leiderschap waarin de dienstbare leider vormgeeft aan het werk door te bouwen aan relaties.

Goede relaties ontwikkelen zich als de leider in staat is mensen een bij hen passende plek of functie te geven in de organisatie. De leider op een tweetal aspecten. Kan de medewerker de verantwoordelijkheden aan die bij de taak of positie horen en kunnen leider en medewerker in deze relatie samen een bijdragen leveren aan het ontwikkelen van een verzorgde relatie? Deze twee kenmerken dragen bij aan de ontwikkeling van gemeenschapsvorming in de organisatie en de erkenning van individuele waarden van de medewerkers als bijdrage aan het geheel van de organisatie. 'Servant leadership' lijkt zich in haar primaire aandacht dan ook te richten op de medewerker en reflecteert op wat medewerkers nodig hebben. Dat leidt tot het resultaat dat medewerkers geloven dat hun inzet goed is en hun inzet wordt opgemerkt (Grün, & Pieper, 2010; Muijen & Schaveling, 2011; Banke, Maldonado & Lacey, 2012).

Parris & Peachey (2013) stellen zich de vraag of het model van 'servant leadership' voldoende empirisch getoetst is. Zij concluderen na vergelijkend literatuuronderzoek dat het 'follower-to-leader'-model van Winston (2004) als best bruikbaar model naar voren komt. Dit model start vanuit het Griekse begrip *agapaó* (Grieks voor volgers) en werkt daarna uit hoe de volgers zelf 'servant leaders' worden. Winston (2004) aldus Parris & Peachey (2013), gebruikt daarvoor zes variabelen: vertrouwen, empowerment, altruïsme, intrinsieke motivatie, commitment en dienstbaarheid.

Vanuit dit theoretisch kader kan worden gesteld dat de betekenisgeving van 'servant leadership' inhoud krijgt door intrinsiek gemotiveerde dienstbaarheid en het betrokken zijn van de leider. Gericht op 'het goede willen doen' ('common good') voor medewerkers.

#### 2.4.5 Leiderschap als niet a priori gegeven

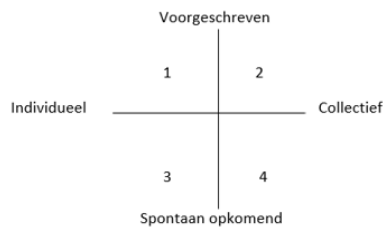
Het hierna onderzochte model van leiderschap beschrijft dat het denken over organisaties, leiderschap, businessmodellen en talent management gaat veranderen (Dijkstra & Feld, 2011). Organiseren, samenwerken en leiderschap worden een integraal onderdeel van het werk en zijn niet langer statische voorwaarden. De invulling van hoe mensen met elkaar samenwerken in organisaties vergelijken Dijkstra en Feld (2011) met het ontwikkelingsproces Een proces dat door betrokkenen zelf wordt ingevuld.

Deze visie vraagt om een andere kijk op leiderschap. Zo zal de vaste hiërarchische organisatie verdwijnen omdat door de toenemende complexiteit van organisaties van mensen een grotere flexibiliteit gevraagd gaat worden. Daardoor ontstaat er de noodzaak om intensief met elkaar samen te werken. Volgens Homan (2014) is leiderschap niet a priori gegeven maar ontstaat zoals eerder beschreven in de conversationele binnenwereld (beschreven op pp. 4 en 5). Ieder mens is geroepen om leiding te geven afhankelijk van de situatie en de rol die hij of zij te vervullen heeft. Daar waar iemand verantwoordelijkheid kan en moet nemen, daar moet leiderschap worden getoond (Grün & Pieper, 2010; Homan, 2014; Dijkstra & Feld, 2011).

Deze invulling van leiderschap zou aansluiten bij de verandering in de economie en de samenleving. De netwerkeconomie zal steeds meer de plaats van de productie-economie innemen (Dijkstra en Feld, 2011; Rotmans, 2014). Netwerk staat hier voor de eigen persoonlijke kennis en ervaring, die verbonden wordt met de kennis en ervaring van andere personen en een breed scala aan online informatiebronnen. De grootste verandering is dat medewerkers door de digitalisering in staat zijn zichzelf kennis eigen te maken, informatie te verwerken en te analyseren over en voor het bedrijf zonder tussenkomst van een leidinggevende (Dijkstra & Feld, 2011). In de loop van de tijd kunnen zich andere zaken voordoen die de wezenlijke basis van een paradigma radicaal wijzigen (Johnson & Toulmin, 1988). Inzet van deze kennis en vaardigheden van medewerkers leidt dan tot de ontwikkeling van 'communities' en informele netwerken waar informatie maximaal verzameld en gedeeld kan worden. Organisaties dienen te zoeken naar een aanpak waar 'human governance' centraal staat.

*Een aanpak waar mensen vanuit hun persoonlijke waarden ('value based'), talenten, overtuigingen en passie werken. Dat moedigt per definitie aan om in ethisch en moreel opzicht het maximale te presenteren. Motivatie, overtuiging, inzet, vertrouwen en geloof komen van binnenuit ('inside out'). Het goede van vertrouwen is dat je het kunt opbouwen. Het is geen eigenschap (Dijkstra & Feld, 2011: p51).*

Volgens Bijlsma (2010) die de ontwikkeling van vertrouwen in militaire teams heeft onderzocht, hangt de waarde vertrouwen af van vier elkaar beïnvloedende aspecten, namelijk deskundigheid van betrokkenen, de voorspelbaarheid van de ander, de eerlijkheid en ten slotte welwillendheid. Vertrouwen is nauw verwant aan psychologische veiligheid en respect door de leider getoond in zijn omgang met de medewerker (Hettlage, 2007; Bijlsma, 2010). Van belang is dat leiderschap niet langer wordt gezien als iets vaststaands binnen één organisatie maar als 'leadership outside the lines' Katzenbach en Kahn (2010; Dijkstra en Feld, 2011). De traditionele wetten gelden niet voor het leiderschap. Volgens Dijkstra & Feld (2011) is er dan sprake van gedeeld leiderschap als dat niet meer gekoppeld is aan vaste omliggende functies of posities, zowel binnen als buiten de organisatie. Er is dan sprake van een sociaal proces ingevuld door meerdere personen van de organisatie. Dit gebeurt vanuit verschillende posities en of functies. Maar het kan ook vanuit verschillende organisatorische kaders worden ingevuld. Management en leiderschap kunnen dan worden beschouwd als resultaat van een co-creatieproces dat in de plaats komt van de individuele prestatie, geleverd door één persoon zoals de manager of de leider. Dit wordt weergegeven in figuur 2 (Dijkstra & Feld, 2011).



Figuur 2, weergave co-creatie in model.

Een samenleving waarin netwerk-economie centraal komt te staan betekent voor het onderwijs dat het een transitie, een paradigmashift, nodig heeft. Volgens Rotmans (2014) is de structuur van het huidige onderwijs hiërarchisch, bureaucratisch en verkokerd. Het onderwijs moet niet terug naar vroeger, maar vooruit door terug te keren naar de kern op moderne en innovatieve wijze. Dat wil zeggen de uitgangspunten voor het toekomstig onderwijs kunnen worden afgeleid uit het oude systeem. Het onderwijs is dan in de toekomst gericht op het creëren van een ander mensbeeld

waarin directeur, leraar en leerling weer centraal staan, waar persoonsgerichte ontwikkeling gericht is op ontwikkelruimte, recht wordt gedaan aan professionals, ruimte geboden wordt voor experimenteren en nieuwe leervormen en beleving, talentontwikkeling en ambities bij leerlingen wordt gestimuleerd.

Biesta (2012) stelt dat leraarschap en directievoering moeten gaan over professionals die virtuoos zijn in het educatief 'wijs' oordelen, als integraal gegeven in de onderwijspraktijk. Onderwijs in de 21<sup>ste</sup> eeuw draagt dan in zich de kwaliteit oordelen. De kwaliteit 'oordelen' wordt gevoed vanuit deugden en is gebaseerd op het concept van onderwijzen. Dat concept van onderwijzen gaat uit van het willen leren van de goede voorbeelden die anderen zijn, het leven zin geven en het leren van het virtuoos zijn van de ander (Biesta, 2012; Buer, 2014). Onderwijs is als het aanbieden van het leren van 'something'. Dat wil zeggen dat wat er gebeurt met de aangeboden stof of praktijk door leerling en onderwijzers, in de eigen geestelijke ruimte wordt verwerkt. De uitkomsten van die verwerking zijn niet vooraf lineair voorspelbaar maar kennen altijd een eigen uitkomst (Biesta, 2012).

Het theoretisch kader van leiderschap als 'niet a priori gegeven' krijgt betekenis doordat het ontstaat afhankelijk van de situatie in een organisatie vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid van werknemers voor onderdelen van het totale proces. In het onderwijs verwijst leiderschap als 'niet a priori gegeven' een ander mensbeeld waarin directeur, leraar en leerling weer centraal staan die virtuoos zijn in het educatief 'wijs' oordelen, als integraal gegeven in de onderwijspraktijk.

#### 2.4.6 Charismatisch leiderschap

De keuze om als laatste het charismatisch leiderschap te beschrijven is gelegen in het gegeven dat deze leiderschapsstijl vele karakteristieken van de hierboven beschreven leiderschapsstijlen in zich lijkt te verenigen. De theorie van Bass en Avolio, over transformationeel leiderschap, maakt het volgens Hermans en Koerts (2013) mogelijk om spiritualiteit onderdeel te laten zijn van deze leiderschapsstijl. De uitwerking van de relatie tussen spiritualiteit en leiderschap krijgt haar vervolg in hoofdstuk drie waarin het begrip *discernment* als '*tertium comperationis*' de verbinding legt tussen spiritualiteit en leiderschap (Hermans & Koerts, 2013).

Volgens Den Hartog en Koopmans (2005) en Van Muijen (Muijen & Schaveling, 2011) wijst het concept van charismatisch leiderschap op de invloed van de leiders op de medewerkers. Zij richt zich op de sociale relatie tussen medewerkers en de leider. Charisma is dan een kenmerk van die relatie. Zij wordt niet geduid als eigenschap van de leider zoals verwoord bij 'servant leadership'. Charismatisch leiderschap weet mensen in een organisatie te motiveren om verder te gaan dan wat er van hen wordt verwacht in het belang van de organisatie.

De motivatie van Dreyer en Hermans (2014) om transformationeel leiderschap als uitgangspunt voor charismatisch leiderschap te nemen is gelegen in twee argumenten: de conceptuele ontwikkeling van het model waarin leiderschap van een hogere orde kan worden gerealiseerd en leiderschap dat effectief is door zijn proces van internalisatie (Yukl, 2006; Dreyer en Hermans, 2014). Leiderschap van een hogere orde wordt door Zhu et al (2011) omschreven als het type leiderschap dat medewerkers

in staat stelt te transformeren tot morele vertegenwoordigers van de organisatie indien de leider zelf heldere, strenge morele waarden en doelen voorleeft. Muijen en Schaveling (2011) spreken over leiders als sterke rolmodellen voor hun medewerkers. Medewerkers worden gestimuleerd om zelf verantwoordelijkheid te nemen. Er is sprake van een sociale architectuur omdat de leider duidelijk weet te maken wat de waarden en de normen van de organisatie zijn. Zhu et al (2011) verwijst naar de waarachtige interesse van de leider in de behoeften van de medewerkers en de zorg voor hun morele ontwikkeling in relatie tot de organisatie. Dreyer en Hermans (2014) sluiten aan bij de vijf dimensies zoals kort en bondig door Antonakis et al (2003; Dreyer & Hermans, 2014) zijn beschreven. De vijf kenmerken zijn: (i) *idealised Influence* als eigenschap wat verwijst naar het charisma van de leider zelf, (ii) *idealised Influence* dat verwijst naar het gedrag van de leider in de vorm van charismatisch handelen, (iii) het werken vanuit inspirerende motivatie naar medewerkers, (iv) het stimuleren van intellectuele ontwikkeling en (v) de individuele aandacht voor medewerkers.

Het theoretisch kader van charismatisch leiderschap wordt gekarakteriseerd door een charismatisch leider die betrouwbaar en krachtig is, gefocust is op idealen en ethiek van een hogere orde. Het gedrag van de leider is gesitueerd in waarden, overtuigingen en gevoel voor missie. Vanuit inspirerende motivatie, aanwezig in de gemeenschap, worden medewerkers gestimuleerd. Het intellectueel kapitaal van de medewerkers wordt gevraagd bij het creatief meedenken en het vinden van oplossingen bij ingewikkelde problemen. Er is sprake van een optimistische kijk op de toekomst en het stellen van ambitieuze doelen. Medewerkers worden op de juiste wijze gestimuleerd om de uitgedachte ideale visie te realiseren. De individuele aandacht is gericht op aandacht voor en tevredenheid van de individuele werknemer (Balogun & Hope Hailey, 2008; Muijen & Schaveling, 2011; Zhu et al, 2011; Dreyer en Hermans, 2014). De dimensie betrouwbaarheid is toegevoegd door Dreyer en Hermans (2014). Transformationele/charismatische leiders zijn betrouwbaar: zij houden hun woord.

## 2.5 Leiderschap verbinden met spiritualiteit

### 2.5.1 Inleiding

Katholieke scholen kunnen als normatieve organisaties worden gefundeerd (Sergiovanni, 1994; Groome, 1996; Koerts & Roemer, 2007; Dreyer en Hermans, 2014). Leiderschap op katholieke scholen voor het primair onderwijs wordt ingebed in de vier basisbeginselen van het katholiek sociaal denken te weten: 'Bonum Commune', subsidiariteit, solidariteit en de menselijke waardigheid (Caspers, 2012; Onderwijsbrief bisdom Groningen-Leeuwarden, 2013).

'Bonum Commune' gaat uit van het inzicht dat een goede samenleving iedereen omvat en niemand verloren laat gaan. Daarbij sluit aan de menselijke waardigheid, die de mens ziet als bron en grondslag van de samenleving. Daarom mag de persoon nooit uit het oog worden verloren ten behoeve van het grote geheel. Persoon en gemeenschap zijn nauw op elkaar betrokken. Subsidiariteit verwijst naar een ordeningsprincipe en gaat over menselijke verhoudingen. Zij bewaart het inzicht dat verantwoordelijkheden in onze samenleving zo laag mogelijk moeten worden neergelegd. De verschillende niveaus in de samenleving hebben hun eigen intrinsieke waarde en ondersteunen elkaar. Het werk van de directeur heeft een eigen intrinsieke waarde even als het werk van de leerkracht. Solidariteit is verbonden met het begrip 'gave'. Het leven zelf is ons gegeven en vanuit de traditie wordt gesproken over de gave van het geschapen zijn naar Gods beeld (Mgr. De Korte, 2016, p.82) en naar de mens geschapen als een fundamenteel relationeel wezen dat functioneert vanuit liefde en vertrouwen en vrijheid schept. Rauscher (2008; Caspers, 2012) verwijst naar Thomas van Aquino die spreekt over de mens als onontkoombaar sociaal wezen. Dat betekent dat mensen altijd zijn aangewezen op anderen en daarom cultureel onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn (Groome, 1996; Caspers, 2012; onderwijsbrief bisdom Groningen-Leeuwarden, 2013). Groome (1996) komt tot de volgende vijf theologische karakteristieken die terug te vinden zouden moeten zijn in het katholiek onderwijs. Ten eerste de positieve antropologie van de persoon waarin wordt uitgegaan van het goede in de mens en hem daarin vertrouwen. Ten tweede de sacramentaliteit van het leven. Het leven is



bijzonder en je mag je erover verwonderen. Ten derde haar nadruk op het menselijke en christelijke bestaan. Leven doe je met perspectief. Ten vierde haar commitment met traditie als bron van haar historie en visie: verleden, heden en toekomst staan niet los van elkaar. Ten vijfde haar waardering voor rationaliteit en leren. Daarom is onderwijs zo belangrijk. Daarnaast benoemt Groome (1996) nog drie kardinale karakteristieken die vormgeven aan het katholieke onderwijs. Dat is de katholieke betrokkenheid op de mens als 'persoon'. Hoe vormt hij zich, wie wordt hij en hoe is de ontwikkeling van zijn ethisch in het leven staan. Hier gaat het over het beeld van de mens dat je hebt of, anders geformuleerd, de ontologie van de mens. Voorts de katholieke betrokkenheid op 'basic justice'. Dat wil zeggen rechtvaardigheid als basis voor ieders bestaan als het sociologische aspect van het bestaan. En ten slotte de betrokkenheid op het katholieke, het universele, ook wel schepping genoemd. Het hierboven geschetste normatieve kader lijkt aan te sluiten bij de karakteristieken van charismatisch leiderschap (Sergiovanni, 1994; Koerts & Roemer, 2007; Dreyer en Hermans, 2014).

### 2.5.2 Spiritualiteit nader gedefinieerd, oorsprong, begrippen en gebruik

De eerste beginselen van de spiritualiteit vinden hun oorsprong in de vroeg christelijke theologie en de werken van de vroege kerkvaders zoals Augustinus, Benedictus, Bernard van Clairvaux en vele anderen. De opkomst van de verschillende kloosterorders leidde tot het ontstaan van verschillende scholen van spiritualiteit waarin de leefregel, de Bijbelse en hellenistische spiritualiteit een plek hebben. Voorbeelden zijn de Benedictijnse, Franciscaanse of Ignatiaanse spiritualiteit (Roumen, 2008). Thomas van Aquino (1225-1274), één van de grootste scholastici uit de Middeleeuwen, legde de basis voor één van de meest samenhangende denksystemen uit de menselijke geschiedenis. Ook het aristotelische denken, dat door de moslims in de middeleeuwen via Spanje Europa bereikte, vormde voor Thomas van Aquino de uitdaging om eruit te halen wat acceptabel was voor het toenmalige wetenschappelijke discours (Jelsma, 1979; Waaijman, 2002). De komst van de reformatie waartoe Luther, Calvijn en Erasmus van Rotterdam, augustijner monnik (1467-1536) en de grootste humanist sinds Petrarca, behoorden, introduceerden het christelijk humanistisch denken in theologie en spiritualiteit.

Voortzetting van deze humanisering en de oorsprong van het huidige mensbeeld wordt door Toulmin, aldus Homan (2014), gesitueerd rond 1700. Toulmin wilde als wetenschapper het universele natuurwet op een hoger plan tillen. In diezelfde lijn is Descartes te plaatsen (Homan, 2014). Descartes wilde mensen een uitweg bieden uit de destijds heersende politieke chaos van de rede. Het streven van Descartes was een nieuwe kosmopolis. Descartes grijpt daarvoor terug op de oude Griekse denkers. Dit modernistisch denken leidde tot een tweedeling in het wetenschappelijk denken. Enerzijds het denken waarbij de maatschappij en de natuur zijn gebaseerd op hetzelfde stelsel van wetmatigheden en door God in beweging zijn gezet. God maakt er echter niet meer, zoals in de middeleeuwen, onderdeel van uit. Anderzijds ontstaat er een heilig geloof in de moderne rationele manier van onderzoek doen. Dit biedt de mogelijkheid oplossingen te zoeken voor de problemen die zich voordoen. Volgens Homan (2014) ligt in deze ontwikkeling van denken de oorsprong van het dualisme: de menselijke ervaring enerzijds (geest) en de mechanische natuurverschijnselen (materie) anderzijds. Disciplines waaronder de filosofie, psychologie, antropologie en sociologie behoren tot de 'zachte' wetenschap (Homan, 2014). Evenals theologie, spiritualiteit waaronder de moderne vormen van spiritualiteit (Waaijman, 2002).

### 2.5.3 Praxis van de spiritualiteit

De praxis van de spiritualiteit is voortgekomen uit het leven van alledag. Dat leven van alledag wordt in de westerse cultuur tot uitdrukking gebracht in Bijbelse, hellenistische en moderne vormen en benamingen in de spiritualiteit. Geen enkele cultuur aldus Waaijman (2002) kan zonder grondwoorden. Daarom kenmerkt de taal van de spiritualiteit zich door elementaire woorden zoals jij, ik, wij, leven, mensen, mysterie, God, vertrouwen. De praxis van de spiritualiteit kent een eigen sfeer, met een eigen taal en logica (Van Aalsum, 2014). Zij spreekt over spiritualiteit als een veelzijdig omvormingsproces.

De vroege praxis van de spiritualiteit weet zich gevoed door vier Bijbelse benamingen en het hellenistisch denken over spiritualiteit. Waaijman (2002) benoemt de volgende vier Bijbelse benamingen: Godsvrucht, Heiligheid, Barmhartigheid en Volmaaktheid. Deze grondwoorden verbinden of verwijzen naar een God die een wederkerige relatie aangaat met mensen en zich kenmerkt door zuiverheid en overvloed. De joodse filosoof Levinas (1987) noemt deze relatie, de relatie van aangezicht tot aangezicht. Als een relatie die een afstand in de diepte aangeeft, van een gesprek, een 'Verlangen', maar ook een relatie die onherleidbaar is voor het verstand. Deze relatie heeft betrekking op de weg die de mens gaat en moet leiden tot zijn uiteindelijke voltooiing van het leven. Spiritualiteit in deze context is zowel een passief als actief gebeuren. Passief omdat het de mens wordt geschonken door God en actief in de context, 'er wat voor moeten doen' (Waaijman, 2002; Van Aalsum, 2014).

Gnosis, ascese, contemplatie en devotie zijn de grondwoorden uit het Hellenistisch denken. Gnosis verwijst naar kennis, ascese naar oefening, contemplatie naar God aandachtig zoeken en devotie naar de afhankelijkheid op God. De verandering ten opzichte van de Bijbelse grondwoorden is de bewustwording van de herkomst van de spiritualiteit, het methodisch ontwikkelen van ontvankelijkheid, het aanleren van de zoekende houding en de bereidheid tot overgave en afhankelijkheid. De Bijbelse spiritualiteit is een meer door God geïnitieerde relatie. In het hellenistisch denken staat de mens meer centraal in alle sectoren van het leven, persoonlijk, religieus en sociaal. Waaijman (2002) en Van Aalsum (2014) spreken over het kennen van heel de mens en de ontwikkeling van zijn liefde voor God en het mysterie.

De huidige praxis van de spiritualiteit wordt gevoed door een veelkleurig pallet aan moderne uitingen van spiritualiteit. Waaijman (2002) en Van Aalsum (2014) noemen naast de christelijke spiritualiteit zoals hier boven beschreven, kabbala, mystiek, innerlijk leven en spiritualiteit als moderne uitingen waarin eveneens de relatie tussen God en Mens centraal staat. Het persoonlijk beleven en ervaren wint aan kracht en wordt nog meer een persoonlijk proces ook wel interiorisatieproces genoemd. Het is een intensief proces en Waaijman (2002) typeert dit als een uitzuiverend en eenmakend proces in de mens zelf. Volgens Grün & Pieper (2010) en Cecero & Proud (2014) gaat het bij spiritualiteit om het vinden van je eigen kern, het innerlijke kompas dat mensen gaandeweg leren te ontdekken, te ontwikkelen en op te bouwen. Het gaat over het je bewust worden van je eigen bronnen, het in contact komen met het diepste zelf, het leren te leren. Het leven van alledag kan bron voor spiritualiteit zijn. Wel is het spirituele leerproces een andere dan het rationele leerproces en wordt verbonden met transformatie en omvorming (Waaijman, 2002; Koerts & Roemer, 2013; Van Aalsum, 2014)

De tot nu toe beschreven uitingen van spiritualiteit komen voort uit religieuze tradities waarin de spiritualiteit verbonden is met het transcendente, het Goddelijke. Fry (2003) en Monthon & Siengthai (2014) stellen dat spiritualiteit subjectief is en onaantastbaar. Deze studies suggereren dat spiritualiteit verschilt van religie. Religie zou dan gebaseerd zijn op overtuigingen, rituelen en formele ceremonies, terwijl spiritualiteit een diepere persoonlijke ervaring inhoudt. Spiritualiteit wordt dan gezien als een dimensie dat tot de menselijke basis hoort. Spiritualiteit stelt de mens in staat om naar de diepste staat van het zijn te kijken, dat transformeert en de mens in staat stelt om zijn ultieme kracht of zijn transcendentie te realiseren. Religie en spiritualiteit delen hetzelfde uitgangspunt als het gaat om zoeken naar persoonlijke aspecten van het heilige zoals transcendentie, relaties of connecties met een hogere macht en de betekenis en het doel van het leven volgens Tombaugh (2011; Monthon & Siengthai, 2014). Lenoir aldus Van der Vloet (2012) spreekt over een volledig nieuwe manier van religie en spiritualiteit beleven en noemt dit de spirituele zoektocht waar sprake is van autovalidering. Op spiritueel vlak betekent dit een 'ultramodern' individualisme dat zich kenmerkt in zelfverwerking, zorg voor authenticiteit, geluk in het ondermaanse<sup>2</sup> en pragmatisme. Religie wordt door mensen niet meer verwoord vanuit de traditie maar vanuit zichzelf.

---

<sup>2</sup> onze wereld op aarde

Daarom manifesteert zich spiritualiteit als persoonlijk zoekproces in de persoonlijke keuze van mensen (Grün & Pieper, 2010; Cecero & Proud, 2014). Van der Vloet (2012) stelt dat spiritualiteit te maken heeft met het concrete be-leven van levensvragen en de antwoorden hierop. Ondanks theoretische aspecten is het dus eerder een praktijk. Spiritualiteit kleurt het leven omdat ze een levenswijze is die de verschillende domeinen van het leven tot een eenheid brengt. Eugene Z (2012) geeft aan dat spiritualiteit een onderdeel van het moderne leven uitmaakt. Veel mensen houden zich in een bepaalde setting met spiritualiteit bezig, gericht op het ontdekken van het eigen innerlijk en de betekenis van het leven. Uitgangspunt is de menselijke dimensie zoals ook verwoord door Paryitan (2006; Monthon, 2014). Paryitan, aldus Monthon en Siengthai (2014), spreekt over spiritualiteit als een menselijke dimensie die in de basis aanwezig is. Deze dimensie focust zich op de diepe status van 'het zijn' dat transformeert en ieder mens in staat stelt om zijn ultieme kracht te vinden of zijn transcendentie.

De concrete spirituele groei speelt zich af in de manier waarop men zichzelf ontplooit. De ontwikkeling is steeds een wisselwerking tussen wat mensen overkomt en wat men ermee doet. Dat kan niet zonder 'processing' zoals Van der Vloet (2012) dat noemt. Het gaat erom dat men 'het leven zoals het is' erkent, zonder de eigenwaarde als uniek wezen te verliezen. Hermans en Koerts (2014) definiëren spiritualiteit als onderscheidend vermogen, *discernment* (latijn: 'discretion') en het verwerven van onderscheidend vermogen is op lange termijn de bedoeling van spiritualiteit. Mensen zijn dus niet louter overgeleverd aan andere mensen, aan de natuur, of aan wat je het lot kunt noemen. Als individu is men een eigen wezen, een eigenheid. Carl Gustav Jung (Van der Vloet, 2012) heeft dit proces de individuatie genoemd: iemand worden, subject van het eigen leven worden, niet louter overgeleverd zijn aan het leven en tegelijkertijd toch de eigen grenzen, deze van anderen en de natuur erkennen. Dit proces, zo wist Jung, heeft een spiritueel aspect. Het gaat om meer dan alleen 'processing'. Mensen ervaren een psycho-spiritueel proces waarin men niet alleen leert omgaan met wat je overkomt (psycho) maar waarbij men er ook op een nieuwe manier spirituele betekenis aan geeft en in ontdekt (Van der Vloet, 2012; Van Aalsum, 2014). Het innerlijke, het zelf, is de link tussen het psychische en het spirituele. Ervaringen uit het dagelijks leven kunnen triggers worden die mensen uitdagen om psychisch en spiritueel te groeien. Het spirituele bestaat, net als het psychische, nooit los van het lichamelijke en het cognitieve. Het spirituele maakt deel uit van ons menszijn en wordt dus ook door lichaam en psyche beïnvloed (Van der Vloet, 2012).

In alle religieuze en spirituele tradities en systemen is transformatie een kernwoord. Het is verbonden met de metafoor van de weg, de reis, de tocht. Het idee van transformatie is erg belangrijk voor het begrijpen van de spirituele tocht: de gebeurtenissen die iemand in zijn of haar leven meemaakt, worden door de eigen activiteit 'getransformeerd' en dus in een zinvol perspectief geplaatst. Iedereen heeft een spirituele geschiedenis en maakt een eigen spirituele transformatie door (Grün & Pieper, 2010; Eugene Z, 2012; Van der Vloet, 2012; Monthon & Siengthai, 2014; Cecero & Proud, 2014; Van Aalsum, 2014).

Kort samengevat schetst het theoretisch kader verschillende vormen van spiritualiteit. Spiritualiteit manifesteert zich in de vroege praxis als Bijbelse, hellenistische praktijk. Spiritualiteit verwijst volgens Van Aalsum (2014) naar een veelvormig omvormingsproces. In de huidige samenleving manifesteert spiritualiteit zich als een palet van moderne uitingen. Spiritualiteit wordt door verschillende onderzoekers losgekoppeld van religie. Spiritualiteit gaat dan over de persoonlijke groei en het beleven van mensen, gericht op de ontwikkeling van de eigen kern en het kompas dat zich gaandeweg het leven ontvouwt en dat het individu helpt het onderscheidend vermogen (*discernment*) te ontwikkelen en weloverwogen keuzes te maken, vormgegeven in het be-leven, processing, transformatie en omvorming.



#### 2.5.4 Charismatisch Leiderschap verbinden met spiritualiteit; discernment

Hermans en Koerts stellen in hun onderzoek van 2013 dat er veel literatuur is verschenen over de relatie tussen leiderschap en spiritualiteit. De verschenen literatuur kenmerkt zich door een veelheid aan interpretaties. Maar de veelheid aan literatuur verwijst volgens de onderzoekers ook naar de moeilijk te begrijpen relatie tussen leiderschap en spiritualiteit door het gebrek aan empirisch onderzoek.

De onderzoekers introduceren het begrip '*discernment*' in de relatie tussen spiritualiteit en leiderschap als de verbinding. Het begrip '*discernment*' verwijst ten eerste naar de definitie van spiritualiteit en ten tweede in de context van leiderschap naar een specifiek type leiderschap. Wat onvoldoende naar voren komt uit de literatuur is het proces dat effectief charismatisch leiderschap creëert en de wijze waarop wederkerige beïnvloeding tussen de leider en de medewerkers plaatsvindt (Hermans & Korts, 2013)

Het begrip '*discernment*' is afkomstig uit de oude Griekse filosofie en verwijst naar de belangrijke begrippen oordelen, zuiver beslissen, geduld, rationeel en wijsheid aldus Cassian, een woestijnmonnik die leefde van circa 360 tot circa 435 (Hermans en Koerts, 2013). Cassian karakteriseert '*discernment*' als "het gevoel van perspectief" dat altijd aanwezig is in de verschillende perspectieven die het onderwerp altijd kenmerken. Dingjan (1967) formuleert na onderzoek drie begrippen die '*discernment*' kenmerken (Hermans en Koerts, 2013). '*Discernment*' zegt ten eerste iets over het perspectief op een situatie: mensen benaderen ideeën of situaties verschillend vanuit hun eigen wijsheid en bronnen van wijsheid uit hun cultuur. Ten tweede verwijst '*discernment*' naar 'oordelen gebaseerd op argumenten'. Mensen worden geacht de waarheid, gebalanceerd en bedachtzaam, onder de gegeven condities tot uitdrukking te brengen. Davis (1969) spreekt over feiten, waarden en invloed (Wilson, 1972). Er is sprake van een oordeel dat perspectief in zich draagt, verwijst naar menselijke volledigheid en gebaseerd is op innerlijke sensitiviteit. Ten derde draagt '*discernment*', als deugd, de verplichting tot goed handelen in zich. Wanneer de handeling gefundeerd is in '*discernment*' is er geen afstand tussen het juiste oordeel en de wil om de handeling uit te voeren. Er is sprake van de verbinding tussen de besluitvorming en de humane maatregelen. Davis spreekt over juiste midden tussen regels en emotie. '*Discernment*' als grondlegger van alle deugden, verwijst niet alleen naar een ideologie (hoe het altijd is geweest) maar ook naar utopie (hoe het zou moeten zijn). Het begrip '*discernment*' biedt perspectief dat voorbij de werkelijkheid ligt, waardoor individuen of organisaties dichter bij hun ultieme waarden komen (Dingjan, 1967; Hermans en Koerts, 2013).

Het proces van effectief charismatisch/transformationeel leiderschap heeft betrekking op de afweging van de perspectieven waarom de keuzes worden gemaakt. In de gemaakte keuzes, die relevant zijn voor een proces of de ontwikkeling van een visie, moeten die verschillende perspectieven doorklinken. Het begrip '*discernment*' verwijst dan naar het gehele proces van beraadslagingen dat van nature sociaal is en gefundeerd is in gemeenschappelijke waarden en het vertrouwen in de ander om de goede keuze te willen realiseren (Hermans en Koerts, 2013). Het begrip '*discernment*' vormt als '*tertium comperationis*' ook de verbinding tussen de betekenisgeving van charismatisch/transformationeel leiderschap en de wijze waarop wederkerige beïnvloeding tussen de leider en de medewerkers plaatsvindt. De wederkerige beïnvloeding wordt gevoed vanuit de spiritualiteit als bron waarin de persoonlijke groei van de medewerker, omvorming en de ontwikkeling van het eigen kompas centraal komen te staan. De bedoeling van '*discernment*' is groeien in menselijke volheid. Menselijke volheid verwijst naar een dieper, voller, rijker, meer waardevol leven, wat het zou moeten zijn en de volmaaktheid van het leven (Waaijman, 2002; Ward, 2004; Taylor, 2007; Hermans en Koerts, 2013).

De betekenis van het begrip '*discernment*', geduid als groeien in menselijke volheid, sluit aan bij Grün en Pieper (2010) en Cecero & Proud (2014) die, zoals beschreven op pagina's 20 en 21 van deze thesis, aangeven dat het bij spiritualiteit gaat om het vinden van je eigen kern, het innerlijke kompas, dat mensen gaandeweg moeten leren ontdekken, ontwikkelen en opbouwen. Zo gezien is spiritualiteit op

te vatten als een dimensie die tot de menselijke basis hoort die bijdraagt aan het kijken naar de diepste staat van het zijn en die mensen in staat stelt te transformeren om zijn ultieme kracht of zijn transcendentie te realiseren (Fry, 2003; Monthon & Siengthai, 2014; Van Aalsum, 2014).

Spiritualiteit is zo gezien een manier van leven om te groeien in '*discernment*' om de menselijke volheid te bereiken. Door het inzetten van spirituele karakteristieken, die verwijzen naar spirituele waarden zoals geloof, hoop en liefde. Ten tweede door de te verwijzen naar spiritueel kapitaal, dat verwijst naar wijsheid, kennis, competenties om de voorkeuren van producten die horen bij de symbolische wereld van religies en levensbeschouwingen te kunnen duiden (Monthon & Siengthai, 2014). En ten slotte door spirituele transformatie dat is verbonden met een diepere realisatie van menselijke volheid van het leven waarop fundamentele veranderingen in het persoonlijk leven van mensen zich voordoen (Waaijman, 2002; Van Aalsum, 2014). Fry (2003) spreekt dan over de ontwikkeling van een spiritueel voortbestaan.

Hermans en Koerts (2013) spreken over betrouwbaar en leidend leiderschap gebaseerd op het concept van de getuigenis volgens Ricoeur, waarin geloof en vertrouwen in de getuigenis van de getuige centraal staan. Fry (2003) presenteert een theorie over leiderschap waarin spiritualiteit betrekking heeft op het geheel van waarden, attitudes en gedragingen die nodig zijn voor de intrinsieke motivatie van zichzelf en anderen. Monthon & Siengthai (2014) spreken over het voelen van leren als het hart van spirituele organisaties. Doel is een gevoel voor een spiritueel voortbestaan te ontwikkelen waarin roeping en betrokkenheid een uitermate belangrijke rol spelen. Pawar (2013) spreekt hier over de 'inside out' benadering wat verwijst naar het focussen op spirituele transformaties in medewerkers, die te realiseren zijn door het faciliteren van veranderingen in hun gedrag in organisaties. De persoonlijke spiritualiteit van de leider zal waarschijnlijk resulteren in spiritueel leiderschapsgedrag naar ondergeschikten. Dat sluit aan bij de gedachte van Zhu et al (2011) die charismatisch leiderschap omschrijven als het type leiderschap dat in staat is medewerkers zich te laten transformeren tot morele vertegenwoordigers van de organisatie. De leider zelf is daarin het voorbeeld door zelf heldere, strenge morele waarden en doelen voor te leven (Weichun et al, 2011; Muijen en Schaveling, 2011).

Samenvattend, '*discernment*' als '*tertium comperationis*' vormt de verbinding tussen de betekenisgeving van charismatisch/transformationeel leiderschap en de aard van de wederzijdse beïnvloeding tussen medewerker en leider. De wederzijdse beïnvloeding wordt gevoed vanuit spiritualiteit als bron waarin persoonlijke groei van de medewerker, omvorming en de ontwikkeling van het eigen kompas centraal komen te staan.

## 2.6 Intermezzo katholiek onderwijs verbinden met charismatisch leiderschap

In paragraaf 2.3 is de schoolpraktijk in het katholiek primair onderwijs geformuleerd als participatieve schoolvisie, gericht op vormingsidealen, gedeelde waarden, op de veelheid van interpretaties van (religieuze) bronnen, op het samen construeren van betekenissen in de context van pluralisme, op een 'betere' samenleving en op de kwaliteit van de menselijke relaties. In deze lokale betekenisgeving is er sprake van wederzijdse beïnvloeding van leerling, leerkracht en directeur. In haar onderwijs is zij gericht op de vorming van de menselijke persoon; rationeel, emotioneel, sociaal, fysiek, ethisch en spiritueel. De spiritualiteit in het katholiek onderwijs krijgt betekenis in de context van persoonlijke groei, omvorming en ontwikkeling van het eigen kompas. (Derkse, 2003; Koerts en Roemer, 2007; Banke, Maldonado & Lacey, 2012; Hermans & Koerts, 2013; Van Aalsum, 2014). Het karakter van het katholiek onderwijs is als polyvalent (Homan, 2014) te duiden omdat in de organisatie lokale betekenisgeving door verhalen, relaties, waarden en normen centraal staan die met elkaar vervlochten zijn en voortdurend aan verandering onderhevig zijn. '*Discernment*' vormt dan de verbinding tussen dit polyvalente karakter van het katholiek onderwijs, dat invulling geeft aan de aard van de wederzijdse beïnvloeding van de medewerker en de leider en het charismatisch leiderschap. Leiderschap dat gericht is op charismatisch handelen, inspirerende motivatie, geven van individuele aandacht en de intellectuele ontwikkeling vanuit '*idealised influence*' door de leider.

## 2.7 Beantwoording van de deelvragen vanuit literatuuronderzoek

Om de centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is in de literatuur gezocht naar antwoorden op de in hoofdstuk één geformuleerde deelvragen. De centrale onderzoeksvraag luidt:

*Welke gunfactoren benoemen leerkrachten in het katholiek primair onderwijs om de directeuren ‘the right to manage’ te gunnen en versterkt de aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap ‘the right to manage’?*

Dat leidt tot de volgende beantwoording van de deelvragen:

### 1. *Hoe wordt vanuit de verschillende leiderschapsstijlen inhoud gegeven aan de betekenisgeving van leiderschap in het algemeen en aan spiritualiteit in leiderschap in het bijzonder?*

De betekenisgeving van de verschillende leiderschapsstijlen, zoals bestudeerd en beschreven in de literatuurstudie, verwoorden verschillende werkelijkheidsbeelden en contexten. Dit betreft ten eerste de visie op de organisatie, hoe werknemers en leidinggeven zich verhouden tot die visie op de organisatie en de organisatie zelf. Ten tweede de inrichting van de relatie tussen leidinggevende en werknemers, de samenwerking tussen werknemers en het welbevinden van mensen in de organisatie. Ten derde worden leiderschap en organisaties geplaatst in het perspectief van een ‘value based’ benadering, de aanwezigheid van spiritualiteit verbonden met de werkvloer ende intrinsieke motivatie van leidinggevende en of werknemers.

- Richtinggevend leiderschap stelt de verbinding van de werknemer met de organisatie en de interactie tussen organisatie en werknemer centraal voor de te realiseren doelen in de organisatie. Onderdeel van deze verbinding is de professionele aandacht voor vertrouwen binnen de organisatie en de persoonlijke beleving in de relatie tussen medewerkers (Koerts en Roemer, 2007; Muijen en Schaveling, 2011; Banke, Maldonado & Lacey, 2012; Oord, 2013).
  - Leiderschap als niet a priori gegeven en is verbonden met de dynamiek in de organisatie zelf. Dit type leiderschap nodigt iedereen die betrokken is op die organisatie uit verantwoordelijkheid daarvoor als hij of zij daartoe in staat is. Leiderschap is tijdelijk, verbonden met een opdracht of een ontwikkeling binnen een organisatie en is sterk ‘value based’. De waarde vertrouwen wordt expliciet benoemd (Pieper, 2010; Bijlsma, 2010; Dijkstra en Feld, 2011; Homan, 2014;).
  - Interpersoonlijk leiderschap richt zich op de realisatie van de verbinding van de organisatie met de werknemer. Centraal in die verbinding staan persoonlijke erkenning, ontplooiing en zorg voor de werknemer. Het gaat in deze verbinding over de mate waarin de werknemer zich betrokken en betekenisvol voelt in de organisatie. Begrippen die horen bij deze relatie zijn interpersoonlijke en informatieve eerlijkheid en rechtvaardigheid en empowerment van werknemers (Child, 2005; Dinh et al, 2012; Hansen et al, 2014).
  - Dienend leiderschap gaat uit van een intrinsieke betrokkenheid van de leider op het welbevinden van de werknemer en de organisatie. Het dienende karakter van het leiderschap is om niet en vanzelfsprekend. De leider streeft naar ‘Common good’, het goede willen doen (Marris, 2000; Grün, & Pieper, 2010; Banke, Maldonado & Lacey, 2012; Parris & Peachey, 2013)..
  - Charismatisch leiderschap stelt het welbevinden van de werknemer centraal door de inzet van ‘idealised influence’, charisma en een ideale visie op de organisatie te verbinden met de zelfrealisatie van de werknemer. De leider streeft ernaar om het intellectuele kapitaal en de creativiteit van de werknemer optimaal te benutten (Balogun en Hope Hailey, 2008; Weichun et al, 2011; Koerts en Hermans, 2013; Dreyer en Hermans (2014).
- Spiritueel leiderschap in het bijzonder.
- Charismatisch/transformationeel leiderschap wordt verbonden met spiritualiteit wanneer *discernment* als *tertium comperationis*, de verbinding vormt tussen de betekenisgeving van charismatisch/transformationeel leiderschap en de aard van de spiritualiteit. ‘Discernment’, in de betekenis van groeien in menselijke volheid, vormt de verbindende schakel tussen spiritualiteit en charismatisch leiderschap. Het normatieve concept is gericht op manieren van leven en handelen

die goed leven realiseren (Cassian, 350-435; Dingjan, 1967; Hermans en Koerts, 2013; Fry et al, 2011; Monthon & Siengthai, 2014; Van Aalsum, 2014).

## 2. *Welke dimensies uit de verschillende leiderschapsstijlen dragen bij aan de betekenisgeving van leiderschap?*

De bestudering van de onderzochte leiderschapsstijlen en het begrip spiritualiteit in de literatuurstudie heeft geleid tot de formulering van de vier dimensies. Dat zijn de organisatorische, persoonlijke, morele en spirituele dimensie. De inhoud van de vier dimensies wordt ingezet bij het opzetten van het semi-gestructureerde interview. Doel van deze inzet is om te onderzoeken of de gevonden inhoud van deze dimensies worden bevestigd door de inhoud van de interviews. De uitwerking hiervan vindt plaats in hoofdstuk vier.

Vanuit de literatuur mag geconcludeerd worden dat betekenisgeving in de leiderschapsstijlen verschillende accenten kent ten aanzien van:

- De visie van de leiders op de organisatie in relatie tot de medewerkers. Wat wordt er belangrijk gevonden voor en in de organisatie? (organisatorische dimensie)
- De beschrijving van de wijze waarop leiders zich richten op de inrichting van de relatie met hun werknemers. Welke plaats mag de medewerker als persoon innemen in de organisatie? Is hij of zij intrinsiek betrokken? (persoonlijke dimensie)
- De rol van de leider ten aanzien van het welbevinden van de werknemers. Hoe wordt de medewerker gewaardeerd? Hanteert de organisatie waarden? (morele dimensie)
- De mate waarin betekenis wordt gegeven aan leiderschap vanuit de visie op leven of spiritualiteit in de organisatie. Visie op leven verwijst naar wat mensen of organisatie ten diepste beweegt. In organisaties richt spiritualiteit zich op transformatie van de medewerkers tot morele vertegenwoordigers van de organisatie. Voor individuen richt spiritualiteit zich op de ontwikkeling van de eigen kern en het kompas dat zich gaandeweg het leven ontvouwt. Het helpt het individu het onderscheidend vermogen ('*discernment*') te ontwikkelen en weloverwogen keuzes te maken. Dat wordt vormgegeven in het be-leven, processing, transformatie en omvorming.

## 3. *Draagt kennisverwerving, beschreven vanuit de religieuze en moderne praxis van spiritualiteit, bij aan de herkenning en de verbondenheid van spiritualiteit in leiderschap.*

In het literatuuronderzoek is onderzocht hoe de praxis van de spiritualiteit wetenschappelijk is te funderen. Daarvoor zijn verschillende wetenschappelijke artikelen uit het vakgebied van de theologie en filosofie bestudeerd. De uitwerking geeft een verantwoorde weergave van de ontwikkelingen rond de praxis van spiritualiteit. De uitgewerkte praxis van de spiritualiteit in de literatuurstudie volgt de lijn van de Bijbelse praxis, het hellenistisch denkkader (verwoord in paragraaf 2.5.3), veelvormig omvormingsproces van de menselijke persoon, de huidige praxis, die gericht is op spiritualiteit als het beleven en ervaren van een persoonlijk (groei)proces en het leven van alledag als bron van spiritualiteit.

De inzichten, verworven uit de beschrijving van de praxis van spiritualiteit, worden in de beschrijving van leiderschapsstijlen teruggevonden. Banke, Maldonado & Lacey (2012) spreken over dienend leiderschap dat sterk gekleurd wordt vanuit de Joods-Christelijke traditie. De intrinsieke motivatie van de leider richt zich op de sterke betrokkenheid van de werknemer en de organisatie als 'common good'. De Joods Christelijke traditie verwijst naar de Bijbelse en Hellenistische praxis waarin begrippen als barmhartigheid en zoekende houding een onderdeel kunnen vormen van de intrinsieke houding van de leider naar de medewerkers.

Charismatisch/transformationeel leiderschap wordt met spiritualiteit verbonden door het begrip 'discernment' (Hermans en Koerts, 2013). Het begrip discernment als '*tertium comperationis*' vormt de verbinding tussen de betekenisgeving van charismatisch leiderschap en de wijze waarop het proces van wederkerige beïnvloeding tussen de leider en de medewerkers plaatsvindt. De wederkerige

beïnvloeding wordt gevoed vanuit de spiritualiteit als bron. De spiritualiteit verwijst naar groeien in menselijke volheid. Menselijke volheid verwijst naar een dieper, voller, rijker, meer waardevol leven, wat het zou moeten zijn en de volmaaktheid van het leven (Waaijman, 2002; Ward, 2004; Taylor, 2007; Hermans en Koerts, 2013).

Fry (2013) verwijst naar de ontwikkeling van een spiritueel voortbestaan waarin roeping en betrokkenheid een belangrijke rol spelen. De praxis van de spiritualiteit spreekt dan over het vinden van je eigen kern, het innerlijke kompas dat mensen gaandeweg leren te ontdekken, te ontwikkelen en op te bouwen (Grün & Pieper, 2010; Cecero & Proud, 2014).

#### 4. *Welke factoren zijn te onderscheiden als 'gun'factoren voor het proces van het gunnen van leiderschap.*

De 'right to manage' heeft voor medewerkers o.a. te maken met (persoonlijke) belangen, samenspel tussen medewerker en leider: wat is goed voor mij en mijn werken in de organisatie? Per dimensie worden vanuit onderzochte leiderschapsstijlen de volgende factoren als voorlopige gunfactoren beschreven:

Voorlopige Gunfactoren die vanuit de organisatorische dimensie kunnen worden geduid zijn: Stimuleren van het intellectuele en creatieve vermogen van de medewerker, support en ondersteuning van de medewerker, gedeelde verantwoordelijkheid en co-creatie, realisatie van een ideale visie.

Voorlopige Gunfactoren die vanuit de persoonlijke dimensie zouden kunnen worden geduid zijn: Waardering van de medewerker in relatie tot zijn of haar werk en het functioneren. Betekenisvol en zinvol kunnen zijn voor de organisatie. Oog voor de persoonlijke ontplooiing van de medewerker.

Voorlopige Gunfactoren die vanuit de morele dimensie zouden kunnen worden geduid zijn: Rechtvaardigheid, eerlijkheid, dienstbaar zijn, nederigheid, verantwoordelijkheid, vertrouwen, veiligheid, betrouwbaar, waarachtige interesse, respect.

Voorlopige Gunfactoren die vanuit de spirituele dimensie zouden kunnen worden geduid vanuit de Bijbelse praxis zijn: Godsvrucht, heiligheid, barmhartigheid en volmaaktheid. Vanuit de hellenistische praxis: kennis, oefening, aandachtig zoeken en ontvankelijkheid. Vanuit de huidige praxis: leren ontdekken en ontwikkelen van je diepere zelf, persoonlijk zoekproces, groeien in menselijke volheid ontvankelijkheid, zoekproces, veelvormig omvormingsproces.

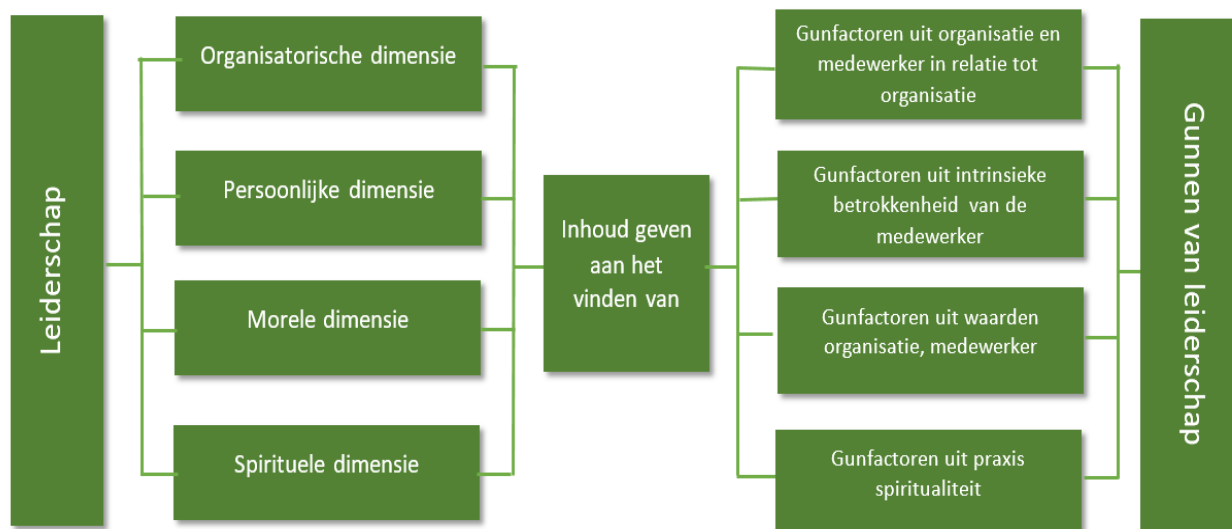
Met de uitwerking van het conceptueel model in hoofdstuk drie en het uitvoeren van exploratief onderzoek zoals beschreven in hoofdstuk vier, kan worden onderzocht of de voorlopig beschreven factoren ook als gunfactoren kunnen worden bevestigd in hoofdstuk zes.

### Hoofdstuk 3. Conceptueel model

#### 3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk is, naar aanleiding van het literatuuronderzoek, een conceptueel model uitgewerkt. Op verschillende niveaus is gekeken naar elementen uit de verschillende leiderschapsstijlen, die een rol zouden kunnen spelen in het gunnen van leiderschap. De uit de literatuur gedestilleerde antwoorden op de vier deelvragen vormen de basis voor dit model. Leiderschap wordt schematisch verbonden met vier dimensies die verwijzen naar organisatie, mensen, waarden en de praxis van spiritualiteit. Vanuit deze vier dimensies zijn voorlopige gunfactoren geformuleerd welke in paragraaf 3.2 worden geoperationaliseerd. Onderzocht wordt of de voorlopige gunfactoren overeen komen met de factoren die leerkrachten benoemen in het perspectief van gunnen van leiderschap. Om het conceptuele model te kunnen toetsten vindt een exploratief onderzoek plaats onder leerkrachten in het katholiek primair onderwijs. De uitwerking hiervan vindt plaats in hoofdstuk vier. De uitkomsten van dit onderzoek worden uitgewerkt in hoofdstuk vijf.

### 3.2 Conceptueel model en operationalisatie van de vier dimensies



Figuur 3, conceptueel model

#### 3.2.1 De organisatorische dimensie

De organisatorische dimensie wordt vanuit de wetenschappelijke literatuur, in de beschreven leiderschapsstijlen, op verschillende manieren inhoud en vorm gegeven. Deze dimensie kenmerkt zich door het gericht zijn op de beïnvloeding van de organisatie en de medewerker. De gerichtheid laat zich inkleuren door intellectuele stimulering van medewerkers en de inzet op het verbeteren van de interesse van medewerkers voor de problemen van de organisatie. Daarvoor is waardering van het individu in relatie tot de prestatie, passend binnen de organisatie, belangrijk (Koerts en Roemer, 2007; Oord, 2013). Maar ook de support en ondersteuning om fysiek en emotioneel het werk goed te kunnen uitvoeren (Hansen, Byrne & Kiersch, 2014). Dienend leiderschap vraagt van de leider om gericht te zijn op de gemeenschapsvorming in de organisatie, dit vorm te geven vanuit intrinsieke dienstbaarheid en de erkenning van de centrale rol die mensen hebben in de organisatie (Grün & Pieper, 2010; Parris & Peachey, 2013). Co-creatie als uitgangspunt van de organisatorische dimensie richt zich op een bijdrage van het individu, vanuit gedeelde verantwoordelijkheid en de durf om in specifieke situaties de leiding te nemen (Dijkstra & Feld, 2011; Rotmans, 2014). Realisatie van de ideale visie in een organisatie vraagt om het aanspreken van het intellectuele kapitaal en de creatieve capaciteit van medewerkers vanuit de juiste stimulatie en inspirerende motivatie als inzet voor denken doen en handelen in de organisatie aldus Antonakis et al. (2003; Dreyer en Hermans, 2014).

Verwacht wordt dat in de te houden interviews de volgende genoemde kenmerken worden bevestigd:

1. De leider richt zich op de beïnvloeding van de organisatie, door (intellectuele) stimulering van de medewerker, om mee te denken over organisatievraagstukken en met voorstellen te komen, hoe de organisatie beter zou kunnen functioneren.
2. De leider richt zich op het creëren van de juiste organisatorische randvoorwaarden zodat het individu maximaal gestimuleerd wordt om, vanuit gedeelde verantwoordelijkheid en de durf om in specifieke situaties, die vragen om initiatief en zelfsturing, zelf leiding te nemen.
3. De leider is gericht op de gemeenschapsvorming binnen de organisatie en geeft dit vorm vanuit dienstbaarheid en de erkenning van de centrale rol die mensen hebben in de organisatie als het gaat om het creëren van een betekenisvolle context van samenwerking en wederzijdse dienstbaarheid.
4. De leider inspireert op stimulerende wijze medewerkers om hun creatieve en intellectuele kwaliteiten in te zetten voor de organisatie om de ideale visie in een organisatie te realiseren.



### 3.2.2 Persoonlijke dimensie

Uit de wetenschappelijke literatuur komt naar voren dat intrinsieke betrokkenheid van medewerkers bij de organisatie toeneemt, als er in de beleving van medewerkers sprake is van persoonlijke erkenning en ontplooiing in relatie tot de organisatie (Koerts en Roemer, 2007; De Wit en Meijer, 2010; Oord, 2013). Zo wordt het van belang geacht dat er oog is voor de zorgen en behoeften van de medewerkers. Maar ook hoe medewerkers intrinsiek betrokken raken bij hun werkzaamheden (Hansen, Byrne, & Kiersch, 2014). Deze intrinsieke betrokkenheid wordt versterkt door het gevoel betekenisvol te zijn, het gevoel fair te worden behandeld, de mogelijkheid om intrinsiek gemotiveerde dienstbaarheid te ontwikkelen en de inzet van de waarden vertrouwen en respect (Bijlsma, 2010; Parris & Peachey, 2013). Medewerkers willen in organisaties hun eigen omstandigheden en identiteit kunnen definiëren en vormgeven (Hettlage, 2010). Daar waar er sprake is van co-creëren willen medewerkers zich gemotiveerd weten, overtuigingen en kennis kunnen delen en de ruimte hebben om verantwoordelijkheid te mogen nemen (Grün & Pieper, 2010; Dijkstra & Feld, 2010; Homan, 2014). Leiderschap moet door de medewerker als betrouwbaar worden ervaren en in handelen motiverend en stimulerend zijn.

Verwacht wordt dat in de te houden interviews de volgende genoemde kenmerken worden bevestigd.

1. *De leider is betrouwbaar en richt zich in de beleving van de medewerkers op de persoonlijke erkenning en ontplooiing van de medewerkers in de relatie tot de organisatie.*
2. *De leider richt zich op de intrinsieke betrokkenheid van medewerkers zodat medewerkers gestimuleerd worden in intrinsiek gemotiveerde dienstbaarheid, zich gemotiveerd voelen en betekenisvol willen zijn voor de organisatie.*

### 3.2.3 Morele dimensie

Vanuit de wetenschappelijke literatuur wordt de morele dimensie vormgegeven door de waarden die in de verschillende leiderschapsstijlen naar voren komen. Waarden zoals vertrouwen, respect en veiligheid worden in alle leiderschapsstijlen veelvuldig genoemd. Maar ook de zorg voor het menszijn en de omgang met de waardigheid van mensen. In het katholiek primair onderwijs zou de omgang met de medewerkers gevoed moeten worden vanuit de volgende waarden: Het streven naar het intrinsiek goede, recht doen aan mensen, nederigheid en het dienstbaar willen zijn aan de mensen en de omgeving (Common Good, zie p16 ), (Marris, 2000; Caspers, 2012; Mgr. De Korte, 2016).

Medewerkers ervaren de waarden in wat de leider laat zien in gedrag en karakter van het leiderschap, dat verwijst naar het belang van moraliteit in de organisatie. De interacties tussen betrokkenen krijgen betekenis door de inbreng van gedeelde waarden die in de organisatie zelf aanwezig zijn (De Wit & Meijer, 2010). Moraliteit reflecteert dan de mate van zorg ten aanzien van mensen in de organisatie. Verschillende onderzoekers wijzen op de waarde 'vertrouwen' als fundamentele waarde. Volgens Bijlsma (2010) hangt de waarde vertrouwen af van vier elkaar beïnvloedende aspecten. Namelijk de deskundigheid van betrokkenen, de voorspelbaarheid van de ander, de eerlijkheid en ten slotte de welwillendheid. Vertrouwen lijkt eveneens nauw verwant te zijn aan het begrip psychologische veiligheid en de waarde respect. Medewerkers ervaren deze vorm van vertrouwen in de omgang met hun leider (Hettlage, 2007). Dijkstra en Feld (2011) benoemen persoonlijke waarden, 'value based' als inzet voor gedeeld leiderschap. Waarden zoals vertrouwen en gedeelde verantwoordelijkheid zijn onlosmakelijk verbonden met gedeeld leiderschap.

Verwacht wordt dat in de te houden interviews leerkrachten waarden zullen benoemen die zij voor zichzelf, de organisatie en de leider van belang achten.

1. *Werknemers ervaren de waarden in wat de leider laat zien in gedrag en het karakter van het leiderschap.*
2. *In de onderwijsorganisatie voor katholiek primair onderwijs zijn de volgende waarden belangrijk: vertrouwen, gedeelde verantwoordelijkheid, recht doen aan mensen, nederigheid, dienstbaar zijn, veiligheid en respect.*

*3. Betrokkenen ervaren de waarden als moreel kompas voor hun denken en handelen en voor het denken en handelen van de leider.*

### 3.2.4 Spirituele dimensie

In het literatuuronderzoek is onderzocht hoe de praxis van de spiritualiteit wetenschappelijk is te funderen. Uitgewerkt zijn de Bijbelse en Hellenistische praxis, de praxis van de spiritualiteit als veelvormig omvormingsproces en de huidige praxis die gericht is op het beleven en ervaren van een persoonlijk groeiproces. Het persoonlijk groeiproces verwijst naar het begrip ‘processing’, dat verwijst naar de wisselwerking tussen wat mensen overkomt en wat mensen ermee doen. ‘Processing’ leidt tot de ontwikkeling van de eigen praxis van spiritualiteit (Grün & Pieper, 2010; Van der Vloet, 2012; Cecero & Proud, 2014). De praxis van vroege spiritualiteit is gefundeerd in de Bijbelse praxis. De Bijbelse praxis van de spiritualiteit werd verbonden met de vier Bijbelse begrippen: Godsvrucht, Heiligheid, Barmhartigheid en Volmaaktheid als een door God geïnitieerde relatie (paragraaf 2.5.3.) (Waaijman, 2002). De Hellenistische praxis van de spiritualiteit wordt gevoed vanuit de gnosis, de ascese, de contemplatie en de devotie. De hellenistische praxis verwijst naar het kennen van heel de mens, de ontwikkeling van de liefde voor God en het mysterie (Waaijman, 2002; Van Aalsum, 2014). Spiritualiteit verwijst volgens Tombaugh (2011) en Monthon (2014) naar de diepste staat van zijn en stelt de mens in staat tot transformatie om zijn ultieme kracht of zijn transcendentie te realiseren. Van der Vloet (2012) spreekt over het voelen van leren las het hart van de spirituele organisaties. De theorie van het dienend leiderschap verwijst naar de Joods Christelijke traditie als bron van spiritualiteit (Parris & Peachey, 2013; Banke et al., 2013).

Het begrip ‘discernment’ als de verbinding, ‘*tertium comperationis*’, tussen de betekenisgeving van charismatisch leiderschap en spiritualiteit verwijst naar de wijze waarop de wederkerige beïnvloeding tussen de leider en de medewerkers plaatsvindt. De wederkerige beïnvloeding wordt gevoed vanuit de spiritualiteit als de bron waarin de persoonlijke groei van de medewerker, omvorming en de ontwikkeling van het eigen kompas centraal komen te staan. De bedoeling van *discernment* is groeien in menselijke volheid (paragraaf 2,7). Biesta (2012) spreekt in de context van het onderwijs over ‘educatief wijs oordelen’.

De spiritualiteit van het katholiek primair onderwijs als normatieve organisatie verwijst naar de begrippen menselijke waardigheid (par.2.3), de gave van het geschapen zijn naar Gods beeld, de mens als sociaal wezen en de groei van persoonlijk en gemeenschappelijk geluk dat zich alleen ontwikkelt in relatie tot de ander en goed samenleven (par. 3.1.) (Caspers, 2012; Mgr. De Korte, 2016, p.82). De spiritualiteit krijgt dan betekenis in de context van persoonlijke groei, omvorming en ontwikkeling van het eigen kompas.

Verwacht wordt dat binnen het katholiek primair onderwijs als normatieve organisatie:

1. *De praxis van de Spiritualiteit zich in de schoolorganisatie bij leerkrachten manifesteert als een pallet van moderne uitingen over spiritualiteit.*
2. *De praxis van de Spiritualiteit in leiderschap door leerkrachten verbonden wordt met een spiritueel voortbestaan, een dienende houding, persoonlijke groei van de medewerker vanuit roeping en betrokkenheid.*
3. *De praxis van de spiritualiteit wordt vormgeven vanuit het be-leven, processing, transformatie en omvorming, ontwikkeling van het eigen kompas.*
4. *De praxis van spiritualiteit kan worden verbonden met het begrip veelzijdig omvormingsproces en ervaren wordt als het hart van de organisatie.*
5. *De praxis van de spiritualiteit kan worden verbonden met de vier Bijbelse begrippen; Godsvrucht, Heiligheid, Barmhartigheid en Volmaaktheid. En met de late praxis van de spiritualiteit; gnosis, ascese, contemplatie en devotie.*
6. *Leiderschap van het katholiek onderwijs verbonden wordt met de Joods- Christelijke traditie, onderwijs als ‘educatief wijs oordelen’(pag 15) en katholiek sociaal denken (pag 4).*



## Hoofdstuk 4. Methodologie

### 4.1 Inleiding

Dit hoofdstuk betreft het empirisch deel van het onderzoek. Er wordt beschreven in hoeverre het ontwikkelde conceptuele model uit hoofdstuk 3 door middel van exploratief onderzoek in de vorm van semi-gestructureerde interviews kan worden getoetst. Het doel is om te onderzoeken in hoeverre de vier geformuleerde dimensies uit het conceptuele model uitgangspunten aanreiken voor verder onderzoek naar gunfactoren, die ten grondslag liggen aan het gunnen van leiderschap aan directeurs door leerkrachten zoals geformuleerd in de centrale onderzoeksvraag. Leiderschap is 'niet a priori' gegeven en ontwikkelt zich in de betekenisgeving van de relatie tussen medewerkers en leidinggevende. Leiderschap lijkt veel meer te ontstaan afhankelijk van de organisatie en de durf van mensen in die organisatie. Maar ook in het gegeven dat medeleden van een organisatie hun eigen omstandigheden en betrokken identiteiten ontwikkelen (Goffman, 1967; Hettlage, 2007; Reynolds et al., 2010; Homan, 2014).

Specifiek wordt onderzocht in hoeverre de aanwezigheid van de praxis van spiritualiteit het gunnen van leiderschap versterkt. De motivatie daarvoor is gelegen in de volgende reden. De organisatie waar de directeurs werkzaam zijn huldigt dit standpunt. Is dat standpunt juist? Daarom wordt getracht de vraag te beantwoorden of leerkrachten vinden dat de aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap het leiderschap van directeurs in het katholiek primair onderwijs versterkt.

De operationalisatie van het empirisch onderzoek heeft plaatsgevonden binnen één organisatie voor katholiek primair onderwijs. In de paragrafen 4.2 en 4.3 worden de voor dit onderzoek gemaakte keuzes beschreven.

### 4.2 Onderzoeksstrategie.

Het doel van dit empirisch onderzoek is gericht op het leveren van bouwsteentjes aan de ontwikkeling van een wetenschappelijke theorie. Om de centrale vraag te kunnen beantwoorden is een conceptueel model ontwikkeld. Om tot toetsing van dit model over te kunnen gaan is gekozen voor een kwalitatieve stijl van onderzoek in de vorm van het semi gestructureerde interview. Gegevens worden in de vorm van verhalen verkregen (Baarda et al., 2012). Het onderzoek richt zich op het interviewen van leerkrachten binnen één organisatie en is bewust gekozen zodat er is sprake van een selecte steekproef. Het onderzoek kent een arbeidsintensieve, op diepte gerichte benadering en kan dan ook gedefinieerd worden als kwalitatief enkelvoudige gevalstudie volgens Verschuren en Doorewaard (2007). Er worden kwalitatieve gegevens verzameld die met elkaar worden vergeleken. Een kwantitatieve analyse van de gegevens is niet mogelijk. Omdat er sprake is van een enkelvoudige gevalstudie zou de sluitende bewijsvoering een probleem kunnen zijn. De case, bestaande uit semigestructureerde interviews, vindt plaats binnen één organisatie en het kan achteraf blijken dat de interviews niet aan de verwachtingen voldaan hebben. De kans op foutieve interpretaties moet zo klein mogelijk moet worden gemaakt. Dat kan door het principe van triangulatie te hanteren. Triangulatie verwijst dan naar het principe van het gebruik van meerdere bronnen in het onderzoek of naar het gebruik van meerdere methoden (Yin, 2009; Saunders, Lewis en Thornhill, 2012). In deze casus is sprake van het gebruik van een drietal bronnen, namelijk de semigestructureerde interviews, twee toetsvragen en een teambegeleiding waarin de twee toetsvragen en de vier dimensies met de aanwezige teamleden zijn besproken.

### 4.3 Onderzoeksmethode, het semigestructureerde interview.

De inzet van interviews, waarin gebruik gemaakt wordt van het narratieve relaas, maakt het volgens Miller en Glassner (Silverman, 2011) mogelijk de betekenisvolle sociale wereld te bestuderen en te theoretiseren. Narratief betekent in deze context verhalend. Het narratieve relaas biedt ten eerste de mogelijkheid onderzoek te doen naar de context en situaties van de aard van het onderzochte fenomeen. Ten tweede biedt deze vorm van onderzoek inzicht in de culturele frames die mensen

ontwerpen om zin te geven aan hun ervaringen. Deze twee bevindingen bieden een belangrijk inzicht voor het theoretisch begrijpen van het narratieve relaas waardoor nieuwe kennis kan worden gegenereerd. Dawson en Prus (1985), aangehaald door Silverman (2011), stellen dat interviews uitgaan van waarheden als een aanvullend aspect op de geleefde menselijke ervaring waarin de interactie tussen individuen centraal staat. Uitgangspunt is dat deze interactie zowel de samenleving als het functioneren en de identiteit van individuen daarbinnen verklaart. Onderzoek kan dan ook toegang geven tot de meningen van mensen die horen bij hun ervaringen en hun sociale leefwereld. Deze visie op interviews sluit aan bij de theorie van het symbolisch interactionisme die gaat over het gegeven dat medeleden van een gezelschap hun eigen omstandigheden en betrokken identiteiten definiëren. Iedereen is producent van zijn eigen beelden. Deze definities van beelden zijn niet nader te definiëren, alleen te beschrijven in de context van één organisatie (Reynolds et al, 2010).

Holstein en Gubrium geciteerd door Silverman (2011) vragen zich af welke implicaties aan de orde komen tijdens het bestuderen van het interview dat zij duiden als een actief geconstrueerde conversatie dat verhalende data reproduceert. Alle interviews zijn actieve interactionele ontmoetingen en kennen daardoor geen neutrale communicatie. Daarom benoemen Holstein en Gubrium bias (vooringenomenheid), lage validiteit en geringe betrouwbaarheid als potentiële bedreigingen.

Het doel is om betrouwbare en geldige gegevens te verzamelen die relevant zijn voor de onderzoeksvragen en doelstellingen. Om bias te voorkomen dient de interviewer goed geformuleerde vragen en veilige sfeer te creëren waar de geïnterviewde zich op zijn gemak voelt (Holstein en Gubrium; Silverman, 2011). Dat vergroot de mate van reproduceerbaarheid. Betrouwbaarheid van interviews wordt door Saunders e.a. (2012) verbonden met drie vormen van bias, te weten de interviewer bias, de interview bias en de participatie bias. Volgens Saunders e.a. (2012) verwijst interviewer bias naar de mate waarin de eigen overtuigingen van de interviewer meespelen in het frame van de vragen en de mate waarin de interviewer vertrouwen in het gesprek weet te realiseren bij de geïnterviewde. Interview bias verwijst naar de mate waarin de interviewer de eigen perceptie (beelden) inbrengt. Interview bias gaat over de vraag of het interview als opdringerig ‘proces’ ervaren, waardoor hij of zij niet volledig inzicht geeft in wat hij of zij werkelijk vindt. De participatie bias verwijst dan naar de mate waarin de bereidheid om mee te werken aan het interview gedurende de tijd dat het interview in beslag neemt afneemt.

In termen van betrouwbaarheid en validiteit moet er sprake zijn van een atmosfeer van open communicatie tussen interviewer en geïnterviewde. De aanpak moet transparant zijn (Holstein en Gubrium, Silverman, 2011; Martin, 2013) Validiteit verwijst naar de mate waarin de onderzoeker toegang heeft gekregen tot kennis en ervaring van de geïnterviewde. Heeft de interviewer begrepen wat er werkelijk wordt gezegd door de geïnterviewde. Is de interviewer in staat daaruit betekenissen af te leiden, passend in de situatie van het interview. Zijn deze betekenissen begrijpelijk te formuleren. Tot slot dient de vraag naar theoretische generaliseerbaarheid te worden gesteld. dat wil zeggen in welke mate is het mogelijk de uitkomsten beredeneerd te vertalen naar andere situaties. Ook wel ‘transferability’ genoemd (Martin, 2013)

#### 4.4 Samenstelling en opbouw, semi gestructureerde interview en teambijeenkomst

##### 4.4.1 Semi gestructureerde Interview

Er zijn negen vrouwen geïnterviewd en drie mannen van 11 verschillende scholen. 11 mensen zijn werkzaam als leerkracht. Een persoon als intern begeleider.

Leeftijd	vrouw	man
Tot 30 jaar	1	
Tot 40 jaar	2	2
Tot 50 jaar	2	1
Tot 60 jaar	4	

Tabel 1, 20 tot 60 jaar.

Denominatie.

Van de 12 geïnterviewden noemen zich 7 katholiek, 2 christelijk (evangelisch, baptist), 2 niet praktiserend (de een van huis uit NH, de ander van huis uit katholiek), 1 niet-gelovig.

Duur interview

De duur van het interview bedroeg 60 tot 90 minuten. Dit was mede afhankelijk van de wijze van beantwoording door de individuele personen. De interviews werden uitgewerkt door de interviewer en ter goedkeuring voorgelegd aan betrokkenen. Na goedkeuring van de uitgewerkte tekst zijn de interviews in die vorm gebruikt voor de thesis.

De deelnemers zijn ad random gekozen. Het verzoek tot deelname aan de interviews is door de directeurs als key informants (Gelderman, 2013) weggezet in de teams. De 12 leerkrachten hebben zelf besloten tot vrijwillige deelname aan het interview. De 12 leerkrachten zijn afkomstig van 11 verschillende scholen. De interviews vonden plaats in een goede en prettige sfeer. De interviewer is bekend bij de leerkrachten doordat zij al meerdere jaren werkzaam is in deze organisatie.

#### 4.4.2 Teamgesprek

De teambijeenkomst kende acht deelnemers. Alle deelnemers waren vrouw.

Van de deelnemers aan de teambijeenkomst werken er 8 in de functie van leerkracht. Een teamlid bekleedt nog de functie van intern begeleider.

De uitwerking van de teambijeenkomst is aan betrokkenen toegestuurd. Het team was akkoord met de inhoud van de uitwerking.

Leeftijd	vrouw	man
Tot 30 jaar	1	
Tot 40 jaar	4	
Tot 50 jaar	0	
Tot 60 jaar	1	
Tot 70 jaar	2	

Tabel 2, 20 tot 70 jaar.

Denominatie.

Van de 8 deelnemers noemen zich zes katholiek, één religieus en één christelijk.

Duur teambijeenkomst

De duur van de teambijeenkomst was 90 minuten. De uitkomsten van het teamgesprek waarin de vragen van het semigestructureerde interview centraal stonden zijn vergeleken met de uitkomsten van de geïnterviewden.

#### 4.4.3 Samenvatting

Het onderzoek kan worden beschouwd als een kwalitatief enkelvoudige gevalsstudie. Het semi-gestructureerde interview en het teamgesprek met leerkrachten bieden de mogelijkheid de betekenisvolle sociale wereld te bestuderen en te theoretiseren. De betekenisvolle sociale wereld verwijst in dit onderzoek naar de werkrelatie tussen leerkracht en directeur, waarin het gunnen van leiderschap wordt onderzocht en de invloed van de aanwezigheid van spiritualiteit op het gunnen van leiderschap door de leerkrachten.

## Hoofdstuk 5. Resultaten van het onderzoek

### 5.1 Uitwerking van de resultaten uit de gehouden interviews en toetsvragen

De resultaten uit de gehouden en uitgewerkte semigestructureerde interviews werden verwerkt tot een boomstructuur van begrippen (Baarda et al, 2012). De daaruit verkregen gegevens zijn in de vier dimensies, organisatorisch, persoonlijk, moreel en spiritueel, uitgewerkt, zoals geoperationaliseerd in het conceptueel model in hoofdstuk drie.

De antwoorden uit de twee toetsvragen worden meegenomen in de vier dimensies zoals hiervoor beschreven en vergeleken met de resultaten van het semigestructureerde interview.

De toetsvragen luiden:

1. *Wat moet er bij jou gebeuren om jouw directeur het leiderschap te gunnen?*
2. *Als de directeur ruimte biedt aan spiritualiteit op de werkplek, dat wil zeggen er is ruimte voor je eigen persoonlijke spirituele waarden en die zijn te verbinden met de waarden van de organisatie, heb jij dan het gevoel dat je loyaliteit naar de directeur groter is?*

De resultaten op de eerste toetsvraag zijn vergeleken met uitkomsten van de interviews op de organisatorische, persoonlijke en morele dimensie. De uitkomsten van de tweede toetsvraag zijn vergeleken met de uitkomsten van de interviews op de spirituele dimensie.

#### 5.1.1 Resultaten organisatorische dimensie

Gevonden gegevens uit de interviews:

1. *De leider richt zich op de beïnvloeding van de organisatie, door (intellectuele) stimulering van de medewerker, om mee te denken over organisatievraagstukken en met voorstellen te komen, hoe de organisatie beter zou kunnen kan functioneren.*

Uit de interviews blijkt dat medewerkers gefaciliteerd willen worden. Faciliteren betekent voor de medewerkers dat zij kunnen meewerken, kansen krijgen en geven, praktische handvaten aangereikt krijgen. Er moet een mogelijkheid zijn om ideeën uit te wisselen. Medewerkers vinden het van belang dat er een krachtige leeromgeving wordt gecreëerd waar talenten worden aangesproken.

2. *De leider richt zich op het creëren van de juiste organisatorische randvoorwaarden zodat het individu maximaal gestimuleerd wordt om vanuit gedeelde verantwoordelijkheid en de durf om in specifieke situaties die vragen om initiatief en zelfsturing zelf leiding te nemen.*

Uit de interviews komt naar voren dat de directeur als leider wordt ervaren als hij of zij in zijn handelen gedeelde verantwoordelijkheid (pag. 15 van de thesis) toont, als er sprake is van evenwichtig en effectief handelen. Verantwoordelijkheid nemen en deskundig zijn worden zes keer genoemd. Leaders dienen niet alles op de eigen schouders te dragen en moeten anderen eigenaarschap gunnen. De leerkrachten omschrijven het zelf ervaren van gedeelde verantwoordelijkheid in termen als goed samenwerken om inzet te genereren, de durf van de directeur om eigenaarschap aan anderen toe te vertrouwen en durven loslaten. Medewerkers zelf dienen zich ontvankelijk op te stellen.

Leiderschap als co-creatie komt tot uitdrukking in de begrippen netwerken, niet iedereen op eigen houtje, iedereen is eigenaar van het geheel. Zeven geïnterviewden spreken over verandering van schoolcultuur. Een schoolcultuur moet kunnen veranderen. Verandering moet wel een bewuste keuze zijn en heeft tijd nodig.

3. *De leider is gericht op de gemeenschapsvorming binnen de organisatie en geeft dit vorm vanuit dienstbaarheid en de erkenning van de centrale rol die mensen hebben in de organisatie als het gaat om het creëren van een betekenisvolle context van samenwerking en wederzijdse dienstbaarheid.*

In de interviews wordt aandacht voor de ander door 9 van de 12 geïnterviewden genoemd. Medewerkers willen gehoord worden. Het dienstbaar zijn van de directeur wordt verwoord in begrippen die met de schoolorganisatie te maken hebben. Deze begrippen zijn; knelpunten en werkdruk oplossen, regelen, veel achter de schermen regelen en vangnet zijn. Dienstbaar zijn aan de organisatie als directeur betekent ruimte geven en de veiligheid creëren om samen te kunnen delen. De centrale rol van mensen in de organisatie houdt in de acceptatie van de verschillende rollen. Van de directeur wordt een onderzoekende houding verwacht; iemand die van alles iets weet.

*4. De leider inspireert op stimulerende wijze medewerkers om hun creatieve en intellectuele kwaliteiten in te zetten voor de organisatie om de ideale visie in een organisatie te realiseren.*

Uit de interviews komt naar voren dat de realisatie van de ideale visie in een organisatie door inspirerende motivatie, door de medewerkers wordt verbonden met persoonlijke ontwikkeling, mensen in hun kracht zetten en het goede gevoel laten groeien.

De visie van de organisatie, gekoppeld aan het denken en doen in de organisatie, wordt verbonden met de organisatie zelf in termen als, bijdrage aan de gemeenschap, veiligheid in de klas, ontspannen cultuur, weinig conflicten, het al dan niet herkennen van patronen en de vraag product- of procesgericht zijn.

Handelen in de organisatie komt tot uiting in normen en waarden zoals rekening houden met elkaar. De context van de school in de omgeving wordt genoemd in het perspectief van de ideale visie. Deze wordt verbonden met de plek waar de school staat, de nieuwbouwwijk, achterstandswijk, dorpsgemeenschap, kleine gemeenschap. De ideale visie wordt verbonden met een pedagogische c.q. maatschappelijke visie zoals brede school of vreedzame school.

Gevonden gegevens uit de toetsvraag:

Verwacht wordt dat de hierboven beschreven kenmerken worden bevestigd.

Uit toetsvraag 1 komt naar voren dat leerkrachten een heldere aansturing verwachten. Van de directeur wordt verwacht dat hij of zij goede sturing toont door vergaderingen goed te leiden, besluiten durft te nemen, niet beledigend is en de rust weet te bewaren. Er is sprake van gelijkwaardigheid in de werkrelatie. Eigenaar zijn van het proces wordt verbonden met de aanwezigheid van regels, met mogelijkheden en het begrip verantwoordelijkheid. Er mag sprake zijn van enige mate van ontzag voor de directie. De realisatie van de ideale visie door inspirerende motivatie betekent dat de stip op de horizon moet worden bewaakt, dat koers en lijnen kunnen worden uitgezet, vasthouden waar het naar toe gaat, het goed onder woorden kunnen brengen van de visie, dat de waarden van de school worden vastgehouden.

Eenmaal wordt de verbinding gelegd met het groepsniveau in de school. Er wordt dan verwezen naar een sociaal-emotionele ontwikkelmethode in de school: de kanjertraining. In het belang van de gemeenschap moet er sprake zijn van omgaan met de professionele ruimte in de betekenis van het geven en nemen van ruimte, eenheid in inrichting en verbondenheid met elkaar.

### 5.1.2 Resultaten persoonlijke dimensie.

Gevonden gegevens uit de interviews:

*1. De leider is betrouwbaar en richt zich in de beleving van de werknemers op de persoonlijke erkenning en ontplooiing van de werknemer.*

Uit het interview komt naar voren dat leiderschap als betrouwbaar wordt ervaren indien de directeur niet boven zijn of haar leerkrachten gaat staan. Je moet altijd terecht kunnen bij de directeur met je vragen en problemen. Hij of zij mag geen misbruik maken van zijn macht.

Een betrouwbare leider toont een scala aan gewenst gedrag volgens de geïnterviewde leerkrachten. In zijn gedrag moet de directeur enerzijds consequent en stevig zijn en anderzijds bescheiden zijn. Hij of zij mag zich kwetsbaar opstellen, een zoekende houding en ontvankelijkheid tonen, rust uitstralen, bemoedigen, liefde en geduld tonen. Goed kunnen luisteren wordt door alle geïnterviewden genoemd. Leiderschap wordt verbonden met het hart. Deze verbinding wordt geduid als een kwaliteit. De persoonlijke betrokkenheid van medewerkers in de context van je betekenisvol voelen, realiseert de directeur doordat hij of zij goed kijkt naar anderen, zich in de ander weet te verplaatsen, complimenten kan geven, liefde en passie toont en ziet wat de ander nodig heeft: hoe word ik een betere leerkracht?

*2. De leider richt zich op de intrinsieke betrokkenheid van medewerkers zodat medewerkers gestimuleerd worden in intrinsiek gemotiveerde dienstbaarheid, zich gemotiveerd voelen en betekenisvol willen zijn voor de organisatie. bij de organisatie, betekenisvol zijn, persoonlijke erkenning en ontplooiing in relatie tot de organisatie.*

Uit de interviews blijkt dat Intrinsieke betrokkenheid van medewerkers toeneemt als er open en eerlijk wordt gecommuniceerd, goede feedback wordt gegeven. De leerkracht wil voelen dat hij of zij iets

leert, succeservaringen hebben. De leerkracht spreekt over in zijn of haar kracht worden gezet, dat wil zeggen dat de leider de kwaliteiten van de leerkracht erkent en vraagt aan de leerkracht deze kwaliteiten in te zetten voor de school.

Betrouwbaar zijn wordt ervaren als er goed wordt geluisterd, verwachtingen worden uitgesproken, respectvol omgaan wordt met leerkrachten en als de directeur ondersteunend is voor leerkrachten. Het handelen van de directeur wordt als motiverend en stimulerend ervaren als er sprake is van kwaliteit van leiden. Er worden genoemd: 'voorbeeld leider' zijn en 'dienend leider' willen zijn. De leider moet open staan voor nieuwe inzichten en coachend zijn voor leerkrachten inzake hun praktische inzetbaarheid.

Gevonden gegevens uit de toetsvraag 1.

Verwacht wordt dat de hierboven genoemde kenmerken worden bevestigd:

Uit toetsvraag 1 komt naar voren dat de persoon van de directeur niet boven zijn mensen mag staan. Het gaat niet om de persoon van de directeur maar hij of zij is er voor de totale groep. Directeur durft leiderschap te delen. Een geïnterviewde verwoordde dit als 'jezelf als directeur een lage status geven'. De directeur toont waardering, openheid voor de werkvloer, durft beslissingen te nemen en toont loyaliteit. Hij of zij waardeert de persoonlijke kracht en de eigenwaarde van de leerkracht. Belangrijk is goed kunnen luisteren, betrokken zijn, rust bewaren, goed kunnen overleggen en uitleggen, willen leren. In relatie tot kennis van zaken mag de directeur dominant zijn. Een leider die zijn kwetsbaarheid toont is sterk.

### 5.1.3 Resultaten morele dimensie

Gevonden gegevens uit de interviews:

*1. Werknemers ervaren de waarden in wat de leider laat zien in gedrag en het karakter van het leiderschap.*

Uit de interviews komt naar voren dat de leerkrachten willen dat leiders eerlijkheid, loyaliteit en empathie laten zien. Empathie wordt verder omschreven als 'voelen is de essentie', invoelbaar zijn en zaken aanvoelen. De zorg voor leerkracht komt tot uitdrukking in waarden zoals je naaste liefhebben, 'meer zijn voor de ander' en geduld tonen. In de omgang met elkaar (directeur en leerkrachten) verwachten de leerkrachten rechtvaardigheid in de omgang en de context met elkaar. De directeur moet bouwen aan rechtvaardigheid tussen mensen.

De waarden die het karakter van het leiderschap inhoud en vorm geven zijn: waarderen, belangstelling tonen, waardering uitspreken. De directeur moet de menselijke maat hanteren en laten zien. Andere karakteristieken zijn vertrouwen geven, zorg tonen, openheid, en eerlijkheid in relaties tonen.

De waarde vertrouwen wordt genoemd in relatie tot: ruimte geven (welwillendheid), in het perspectief van niet beschadigen (voorspelbaarheid van de ander) en eigenwaarde. Open zijn, eerlijk zijn worden door zes van de twaalf geïnterviewden genoemd.

*2. In de onderwijsorganisatie zijn de volgende waarden belangrijk: vertrouwen, verantwoordelijkheid, recht doen aan mensen, nederigheid, dienstbaarheid, veiligheid en respect.*

Uit de interviews blijkt dat leerkrachten voor zichzelf de volgende waarden belangrijk vinden: vertrouwen voelen, zelfvertrouwen, veiligheid (geven), echt zijn, je niet alleen voelen en het mogen maken van fouten.

De directeur moet aanwezig zijn. Medewerkers willen ook gezien en erkend worden. Respect tonen en veiligheid worden als waarden expliciet genoemd. Veiligheid wordt ook verbonden aan de waarde 'overgave' door één van de geïnterviewden. De waarde liefde wordt door 9 van de 12 geïnterviewden genoemd. De waarde humor driemaal. De waarde ruimte wordt door de leerkracht geplaatst in de context van ruimtewillen ervaren. Anderzijds moet er ook ruimte zijn voor de directeur.



Gevonden gegevens uit de toetsvraag 1:

Verwacht wordt dat de hierboven beschreven kenmerken worden bevestigd.

Uit toetsvraag 1 Blijkt wat leiders moeten laten zien. Eerlijk en oprecht zijn als kernwoorden geformuleerd. Er is sprake van openheid, wat beloofd wordt ook doen, empathie, bescheiden zijn. De leider laat normen en waarden zien en is voorzichtig in oordelen en veroordelen.

Het karakter van leiderschap draagt in zich dat medewerkers voor zichzelf waarden noemen zoals veiligheid, zich veilig voelen. Maar ook willen ervaren dat er sprake is van respect en vertrouwen, erkenning en bewondering voelen en troost. Dat wordt door meerdere geïnterviewden genoemd.

#### 5.1.4 Resultaten spirituele dimensie

Gevonden gegevens uit de interviews:

1. *De praxis van de Spiritualiteit zich in de schoolorganisatie bij leerkrachten manifesteert als een pallet van moderne uitingen over spiritualiteit.*

Uit de interviews komt naar voren dat de leerkrachten concrete spirituele groei ervaren als anderen ruimte tot groei bieden en energie geven. De invulling van het begrip spiritualiteit toont het palet aan moderne uitingen. De omschrijvingen zijn: passie, overtuiging, oog voor het mystieke, dingen die niet even duidelijk zijn, er is meer tussen hemel en aarde, vertrouwen op iets of iemand, God, dat het zo is, verwondering, Die Quelle/de bron en rust. Gevoel en geloof worden meerdere keren genoemd.

Spiritualiteit wordt niet alleen met spirituele bronnen en/of geloven verbonden. Zij komt volgens de respondenten ook tot uitdrukking in mooie muziek, liefde voor de natuur, gevoel voor symboliek, rituelen, sfeer en beleving.

2. *De praxis van de Spiritualiteit in leiderschap door leerkrachten verbonden wordt met een spiritueel voortbestaan, dienende houding, persoonlijke groei van de medewerker en gericht op roeping en betrokkenheid*

Uit de interviews blijkt dat Spiritualiteit in leiderschap verbonden wordt met een spiritueel voortbestaan dat is gericht op relationele betrokkenheid en het zich laten kennen in relaties.

Dat vindt plaats in de relatie tot het leven van alledag, in relatie met mensen, er zijn voor elkaar. Deze relatie inspireert, verbindt en er kan kracht uit worden geput, maar vraagt ook om loslaten.

Spiritualiteit in leiderschap wordt verbonden met een open en eerlijke houding in omgang en empathie.

Voorleven vanuit spiritualiteit in leiderschap wordt verbonden met religieuze begrippen zoals vrede, vergeving kennen, een zoekende houding of overgave, waar put ik uit, ingroeien, gericht zijn op God en Gods leiding accepteren.

Spiritualiteit wegzetten in identiteit richt zich op de vraag waar doe je het voor en eigenaarschap.

3. *Vormgegeven in het be-leven, processing, transformatie en omvorming of voelen van leren is het hart van de spirituele organisaties.*

In de interviews is spiritualiteit vormgegeven in het be-leven, processing, transformatie en omvorming of voelen van leren als het hart van de spirituele organisaties gerealiseerd op de werkplek, wordt uitgedrukt in begrippen als ertoe doen, waarmaken overall in de organisatie, aanwezig zijn, op natuurlijke wijze, meerwaarde.

4. *De praxis van spiritualiteit kan worden geduid als een veelzijdig omvormingsproces en wordt met het hart van de organisatie.*

Uit de interviews komt naar voren dat spiritualiteit, vormgegeven als een veelzijdig omvormingsproces, wordt geduid in zeer uiteenlopende betekenissen. Als het veelzijdig omvormingsproces wordt verbonden met de persoon dan gaat het over de vraag waar kom ik vandaan en waar ga ik naartoe, wat beweegt mij ten diepste. Dan gaat het over iets persoonlijks, een kracht in je werk, meerwaarde, waar put ik uit en het gaat niet alleen over God en Jezus.

Eén van de geïnterviewden duidt het veelzijdig omvormingsproces als verbonden zijn met God de gaven van God en de persoon van Jezus van Nazareth. Het veelvormig omvormingsproces wordt ook verbonden met het inzetten van talenten.

Spirituele leiders die worden genoemd zijn: Jezus van Nazareth en Gandhi. Spirituele leiders hanteren waarden en normen.

Het toekomstperspectief wordt niet eschatologisch<sup>3</sup> geduid maar meer algemeen in termen als, waar wil je voor staan en het begrip hoop. Bezig zijn met de toekomst betekent filosoferen over die toekomst.

*5. De vroege invulling van de praxis van de spiritualiteit werd verbonden met de vier Bijbelse begrippen Godsvrucht, Heiligheid, Barmhartigheid en Volmaaktheid. De late praxis van de spiritualiteit wordt gevoed vanuit gnosis, ascese, contemplatie en devotie.*

In de interviews krijgt het begrip Godsvrucht uit de Bijbelse praxis betekenis in het perspectief van heiligheid in 'Jezus' naam, Christus als voorbeeld, als steun van bovenaf en in het perspectief van je openstellen voor een levenshouding. Negen geïnterviewden kennen het begrip niet.

Barmhartigheid is voor alle geïnterviewden een bekend woord. Verwezen wordt naar het bijbels verhaal van de barmhartige Samaritaan. Barmhartigheid wordt ook verbonden met: zorg, hoe ga je met elkaar om, de vluchtelingproblematiek, betrokken zijn op kinderen, medemenselijkheid, sociaal emotionele problematiek, spiritualiteit, reflectie en innerlijke zelf, naastenliefde, compassie, het onderdeel zijn van ons geloof, het opkomen voor de arme.

Heiligheid: Er zijn dingen heilig voor individuele mensen, minder verbinden met uniek zijn van de mens, Zes geïnterviewden zeggen over de term: ik weet het niet. Voor anderen wordt Heiligheid gebruikt in de context van iedereen is volmaakt geboren, lichaam als tempel van Gods Geest, wel maar op ander level, wordt gebruikt in taalspelletjes, klinkt EO-achtig maar mooi woord. Van de geïnterviewden geven zes mensen aan niet veel of niets met het woord te kunnen, vijf kunnen betekenis geven aan het woord en één weet het niet.

Over volmaaktheid wordt gezegd dat niemand volmaakt is en dat draag je uit naar de ander. Weet ik niet zeggen vijf geïnterviewden. Voor anderen wordt Volmaaktheid verbonden met visie en missie, met tevredenheid in je werk. Volmaaktheid is alleen bij God en Jezus, wij kunnen ernaar streven. Soms voelt iets volmaakt. En: goede en slechte kanten durven zien, vergeving van wat niet goed ging.

Voor één betrokkene geldt dat de woorden uit de late praxis, gnosis, ascese, contemplatie en devotie alle vier belangrijk zijn in relatie tot 'het je openstellen'. Van de 12 geïnterviewden zijn er zeven leerkrachten die invulling kunnen geven aan een begrip. Vergeving wordt vier keer genoemd als praxis van spiritualiteit.

*6. Leiderschap van het katholiek onderwijs wordt betrokken op de Joods Christelijke traditie, onderwijs als 'educatief wijs oordelen'(pag. 15) en katholiek sociaal denken (pag. 4).*

In de interviews wordt betrokkenheid op de Joods-Christelijke traditie niet benoemd.

De reactie op de visie op katholiek onderwijs kent omschrijvingen als: katholieke cultuur hoort erbij, kerk verdwijnt, katholiek onderwijs initieert, rijkdom traditie niet vanuit de ratio brengen maar vanuit de beleving, levensgebeurtenissen verwerkt in de katholieke cultuur verrijken en vieren. Vieren verbindt.

Het katholiek sociaal denken is terug te vinden in de Onderwijsbrief van het Bisdom Groningen-Leeuwarden, in de kernwaarden spiritualiteit, kwaliteit en gemeenschapszin, vertrouwen en liefde voor kinderen. Het katholiek sociaal denken is wel belangrijk. Het vertalen in visie en missie is een doorlopend proces. Het doet ertoe wat jij als leerkracht uitdraagt en de directeur moet dat borgen.

Op de vraag of spiritualiteit bijdraagt aan leiderschap wordt geantwoord: kan maar hoeft niet, niet noodzakelijk, twijfel, combinatie met spiritualiteit voegt niets toe of niet noodzakelijk als de leider een natuurlijke leider is. De inbreng van spiritualiteit wordt gezien als een keuze.

De houding van de leider moet spiritueel zijn, spiritualiteit moet invloed hebben op de leider en er moet wat mee worden gedaan. Spiritualiteit verbonden met de organisatie moet een meerwaarde hebben.

Gevonden gegevens uit de toetsvraag 2.

Verwacht wordt dat de hierboven beschreven kenmerken worden bevestigd.

<sup>3</sup> Verwijst naar het Bijbelboek openbaringen van Johannes waarin het einde van de wereld wordt beschreven en de komst van het nieuwe Jeruzalem.



Uit toetsvraag 2: De invulling van het begrip spiritualiteit kent begrippen als de natuur, bezieling en de Christelijke duiding in de persoon van God en Jezus. De relationele betrokkenheid richt zich op de bezieling die inspiratie vanuit jezelf geeft en die bezieling versterkt loyaliteit. Dit wordt door 3 geïnterviewden genoemd. Voorleven vanuit spiritueel leiderschap; dan helpt spiritualiteit de leider om vanuit het perspectief van inspiratie iedereen te erkennen in wie hij of zij is. In het perspectief van betekenisgeven vanuit de persoon betekent spiritualiteit op de werkplek gewaardeerd worden in je diepste zijn. De werkplek is een plek waar ruimte en stilte kan zijn. Spiritualiteit als omvorming wordt verbonden met inspiratie uit meditatie en vieren.

### 5.2 Expliciete uitspraken over het gunnen van leiderschap en katholiek onderwijs

Tijdens de uitwerking van de interviews werden expliciete uitspraken gedaan over het gunnen van leiderschap.

Opmerking 1. ‘The right to manage’, niet alleen zakelijk.

Opmerking 2. Gunnen is de bereidheid geleid te willen worden. Als je iemand je dat niet gunt dan ga je niet meewerken.

Opmerking 3. Gunnen wordt ook moeilijk als een directeur zonder overleg, zonder instemming van de medezeggenschapsraad in jouw school wordt geplaatst. Dan wordt gunnen essentieel. De beste teamleider houdt niet altijd rekening met jou. Dan ben je niet in staat leiding te accepteren. En als ouder voel jij je dan ook niet happy op die school.

Opmerking 4. Gun iedereen hier zijn plek en de leider zijn leiderschap, die kiest ervoor om die rol te hebben. Ouder en team hebben gekozen om haar die rol te gunnen.

Opmerking 5. Leiderschap biedt op professionele wijze ruimte voor meer zaken dan alleen kennis en vaardigheden. Zij kan dat wat zich aandient in de werkelijkheid van het moment op waarde schatten en probeert daar een goed antwoord op te geven.

Opmerking 6. Gunnen heeft ook te maken met voorbeeldfunctie in relatie tot gedrag. Als leider ben je een voorbeeld. Als je gedrag daar niet mee in overeenstemming is betekent dit al snel, dat jou het leiderschap niet wordt gegund.

Uitspraken over katholiek onderwijs door geïnterviewden:

Schoolidentiteit gaat voor de eigen identiteit stellen drie van de twaalf geïnterviewden. Je aanvaardt waar de school voor staat.

Samenvattend: Gunnen van leiderschap heeft te maken met de persoon van de leerkracht zelf die een keuze maakt in het wel of niet geleid willen worden. Gunnen wordt gekoppeld aan gedrag dat de leider laat zien, de rol die de leider is toebedeeld in de organisatie, zijn of haar houding en het tonen van leiderschap.

### 5.3 Uitwerking van de teambijeenkomst

#### 5.3.1 Inleiding

Het team van de betrokken school ontvangt nu 12 jaar structurele begeleiding op de werkvelden identiteit en onderwijs. Het team verdiept zich drie tot vier maal per jaar in thema's en onderwerpen die betrekking hebben op structurele identiteitsontwikkeling van de school. De onderbouw, bestaande uit acht personen was bereid om één van haar begeleidingsmomenten in te zetten voor een teamgesprek over spiritueel leiderschap en het gunnen van leiderschap. Duur van de bijeenkomst was anderhalf uur.

De opbouw van de bijeenkomst zag er als volgt uit:

Agenda:

1. Opening, gezamenlijk moment ‘De zoete geur van bijenwas’
2. In gesprek over de vraag ‘wanneer gun ik jou leiderschap’ en wat is ‘spiritueel leiderschap’?  
Introductietekst: “Uit een voorlopige inventarisatie van begrippen afkomstig uit interviews, die ik met individuele leerkrachten heb gehouden zou ik met jullie graag in gesprek gaan over

leiderschap en spiritualiteit. De reden is het willen afstuderen voor de opleiding verandermanagement. De uitkomsten van dit gesprek wordt gebruikt om de resultaten van de tot nu toe gehouden interviews en de gestelde toetsvragen te spiegelen.'

2.1. Werkvorm het wolkenmodel voor kleine groepen. De groep gaat uiteen in drie groepjes die eerst met elkaar in gesprek zijn gegaan over de begrippen leiderschap, goed leiderschap en spiritueel leiderschap.

2.2. Een gezamenlijk gesprek waarin centraal staan: spiritualiteit en de vier dimensies.

3. Afronding en sluiting.

### 5.3.2 Uitkomsten gesprek in de kleine groepen

Leiderschap wordt vooral verbonden met het geven van sturing. Sturing verwijst naar richting kunnen geven. Een leider wordt gezien als iemand die zich eindverantwoordelijk weet en hij of zij laat dat zien door het voortouw te nemen, knopen door te hakken en doelen te realiseren. Leiderschap gaat dan vooral over de organisatie.

De vraag naar goed leiderschap leidde tot een heel ander gesprek. Door het woord "goed" voor leiderschap te plaatsen verwijzen de ingebrachte begrippen over leiderschap meer naar de persoon van de leider en de relatie met de medewerker. Begrippen die worden ingebracht zijn luisteren en verantwoordelijk zijn, weten wat er speelt, echtheid. In de relatie met de leerkracht wordt gewaardeerd dat deze leider de kleine dingetjes onthoudt, dat zij zichzelf laat zien. De leerkracht neemt waar dat leidinggeven ook moeilijk kan zijn maar vindt dat je juist dan leiding hoort te geven. Visie hebben komt ook hier naar voren.

Als het begrip spiritualiteit wordt verbonden met leiderschap worden woorden gebruikt die een morele duiding in zich dragen. Woorden en begrippen zoals een goed mens zijn, iets over hebben voor een ander. Spiritualiteit verwijst naar "iets" dat wordt geduid als; dat moet je uitstralen, nu en bewust. Eén van de groepjes duidde spiritueel leiderschap op het niveau van relatie. Daarvoor gebruikten zij begrippen als je team zien en kennen, behoeftes opmerken en verder kijken. Op de vraag of scholing het spiritueel leiderschap versterkt worden uitspraken gedaan als; Je neemt er altijd wat van mee en het je eigen maken moet wel in je zitten. Verder wordt verwezen naar inspiratie. Ook worden uitdrukkingen gebruikt je bewust worden wat er in het team leeft vanuit de rol van manager, sociaal en autoriteit. Deze uitspraken lijken meer betrekking hebben op het gebruik van het woord scholing.

### 5.3.3 Uitkomsten van het gezamenlijk gesprek

Tijdens dit gesprek worden nog een aantal aanvullende opmerkingen gemaakt:

Leiderschap betekent volgens de gehele groep dat een leider een visie moet hebben en betekenis moet kunnen geven aan leiderschap. De leerkrachten vinden vertrouwen heel belangrijk. De directeur laat dat zien door de leerkrachten het gevoel te geven dat zij het beste met hen voor heeft.

Goed leiderschap wordt in dit gesprek gekoppeld aan het gedrag dat hun directeur laat zien. De leerkrachten spreken uit dat deze directeur hen ook echt ziet omdat zij waarnemen dat de directeur meer doorheeft dan dat zij denken. Dat ervaren zij in de wijze waarop zij betekenis geeft aan het gesprek dat zij met hen voert. Zij durft zaken te benoemen. De leerkrachten ervaren en zien dat zij leiding geeft en verantwoordelijkheid durft te nemen.

Bijbelse begrippen die volgens de leerkrachten met spiritueel leiderschap te verbinden zijn, zijn naastenliefde, vergeving en barmhartig zijn.

De hellenistische begrippen, een zoekende houding en ontvankelijkheid, wordt door de leerkrachten verbonden met, dicht bij jezelf moet blijven en vertrouwen op je eigen gevoel. Eén van de leerkrachten spreekt over een houding waarin je kwetsbaarheid toont en intermenselijk wilt zijn. Dat wordt belangrijk gevonden. De samenleving is gericht op geld en winst maken. Onderwijs moet een ander geluid laten horen.

De vier dimensies ingebracht in de teambijeenkomst.

De organisatorische dimensie wordt verbonden met de begrippen inzet van expertise en kennis die veel meer gedeeld moeten worden. Aan de orde komt de vraag hoe de toewijzing van taken, talenten en inzet van personeel plaatsvindt. Heeft de directeur daar voldoende oog voor?

De persoonlijke dimensie verwijst vooral naar de begrippen, vertrouwen, mens-zijn, enthousiasme en betrokkenheid van iedereen. Het gaat over echte persoonlijke zaken. Je moet erop kunnen vertrouwen dat dat goed komt. Bijvoorbeeld de formatiebespreking moet eerlijk zijn. Een helder ondersteuningsprofiel wordt verbonden met voelen van leren en kansen krijgen.

De morele dimensie doet een appèl op het verlangen van leerkrachten dat zij willen dat de directeur dicht bij mensen wil staan. De directeur dient zich de vraag te stellen wat zij de leerkrachten laat doen. Is gedeelde verantwoordelijkheid correct? Kan de verantwoordelijkheid daarvoor bij de mensen zelf neergelegd worden? Iedereen wil in zijn of haar waarde gelaten worden. De directeur dient achter het team en de ouders te staan. De morele dimensie wordt ook verbonden met de vraag of de goede dingen worden gedaan.

De spirituele dimensie wordt vooral verbonden met de verantwoordelijkheid die leerkrachten voelen voor de ontwikkeling van kinderen. Het begrip talentontwikkeling wordt verbonden met kinderen en met de leerkracht zelf. Worden alle talenten van leerkrachten en kinderen gebruikt. Het begrip spiritualiteit verwijst volgens de leerkrachten naar de persoonlijke groei en de wisselwerking tussen wat leerkrachten en de directeur overkomt en wat de leerkrachten en de directeur ermee doen.

De expliciete vraag naar het gunnen van leiderschap.

Het gunnen van leiderschap werd in het teamgesprek gekoppeld aan de waarden vertrouwen en rechtvaardig zijn. Daarnaast moet de leider een luisterende, aandachtige houding hebben. Zij toont haar leiderschap in het nemen van beslissingen, verantwoordelijk willen zijn, betrokkenheid en inzet tonen. De directeur moet een mensenmens zijn, dat wil zeggen; dicht bij de leerkrachten staan en weten wat hen bezighoudt. De leider mag charisma hebben, moet menselijk en echt zijn.

## 5.4 Samenvatting van de onderzoeksresultaten op basis van het conceptueel model

### 5.4.1 De organisatorische dimensie

In de organisatorische dimensie worden de volgende opmerkingen over de directeur en de leerkracht in relatie tot de organisatie als volgt samengevat:

De directeur richt zich op beïnvloeding van de organisatie.

De uitkomsten van het praktijkonderzoek tonen aan dat van de directeur sturing wordt verwacht. Hij of zij moet vergaderingen goed leiden, knelpunten oplossen en zaken regelen, zien wat leerkrachten nodig hebben. De wens naar sturing komt tot uitdrukking in de wijze waarop leerkrachten spreken over de schoolorganisatie, alle activiteiten en de gedragingen die de directeur moet laten zien. Dienstbaarheid van de directeur verwijst naar inzet voor de organisatie. Leerkrachten lijken te spreken over een schoolorganisatie die moet functioneren en waarin zij gewoon hun werk kunnen doen. Er is alleen dan sprake van gedeelde verantwoordelijkheid, in de beleving van leerkrachten, als de directeur in staat is een goede organisatie neer te zetten. De wens om te werken vanuit gedeelde verantwoordelijkheid lijkt in tegenspraak met de mate van sturing, zoals verwoord door de leerkrachten.

De leerkracht wil Intellectueel gestimuleerd worden.

De uitkomsten van het praktijk onderzoek bevestigen de wens tot intellectuele stimulering van de leerkracht. Leerkrachten spreken over faciliteren. De context van intellectuele stimulering wordt verbonden met wat leerkrachten wensen te realiseren in de praktijk van het onderwijs: een krachtige leeromgeving en talentontwikkeling.

Bijdrage van de leerkracht zelf.

De uitkomsten van het praktijkonderzoek bevestigen het gegeven dat leerkrachten gedeelde verantwoordelijkheid belangrijk vinden. Co-creatie wordt verbonden met netwerken en eigenaarschap. Eigenaarschap verwijst naar de context waarin iedereen eigenaar is en de durf van de directeur om eigenaarschap aan anderen toe te vertrouwen. De invulling die leerkrachten geven aan gedeelde verantwoordelijkheid, visie op de organisatie en het functioneren van de schoolorganisatie verwijst impliciet naar de waardering van het individu in relatie tot de prestatie, passend binnen de organisatie. Maar ook de support en ondersteuning om fysiek en emotioneel het werk goed uit te kunnen voeren, het ervaren van eigen welzijn.

Ideale visie.

De ideale visie in de organisatie wordt verbonden met het aanspreken van leerkrachten op inzet en creativiteit. Realisatie van de ideale visie vindt plaats als de leider de kwaliteiten van de leerkracht erkent en vraagt aan de leerkracht deze kwaliteiten in te zetten voor de school. Uit het onderzoek komt in onvoldoende mate naar voren hoeveel inzet de directeur moet tonen. De leerkrachten lijken in deze erg veel van de directeur te vragen. In de teambijeenkomst wordt gesproken over een leider die een visie *moet* hebben.

Omgeving integraal verbonden met ideale visie.

De uitkomsten van het praktijkonderzoek verwijzen tot slot naar het gegeven dat de schoolorganisatie in haar omgeving, dorp, achterstandswijk of stad dient te functioneren. De omgeving hoort integraal verbonden te zijn met de ideale visie. Dit gegeven kan vanuit het onderzoek worden gekoppeld aan de katholieke school als normatieve organisatie waarin gemeenschapsvorming een belangrijke rol speelt. Gemeenschapsvorming realiseert de directeur verder als hij of zij voldoende aandacht heeft voor zijn of haar medewerkers.

#### 5.4.2 De persoonlijke dimensie

Onderstaande geeft een samenvatting van begrippen die verwijzen naar wat leerkrachten belangrijk vinden in relatie tot leiderschap van de directeur.

Betrouwbaar zijn.

Uit de uitkomsten van het praktijkonderzoek komt naar voren dat leerkrachten betrouwbaar leiderschap willen ervaren. Betrouwbaarheid wordt in deze context verbonden met de machtsverhouding tussen de leerkracht en de directeur. Dit aspect is vanuit het conceptueel model niet benoemd in de persoonlijke dimensie. Betrouwbaar zijn wordt vooral gekoppeld aan gedrag dat de directeur laat zien. Betrouwbaar zijn wordt daarnaast verbonden aan het begrip communicatie. Communicatie betekent goed luisteren en verwachtingen uitspreken.

Motiveren en stimuleren.

De uitkomsten van het praktijkonderzoek beschrijven dat leerkrachten willen ervaren dat het handelen van de directeur motiverend en stimulerend is. Het handelen van de directeur moet verbonden zijn met het hart. Het hart verwijst naar de kwaliteit van handelen en vertaalt zich in liefde en passie tonen, zien wat de ander nodig heeft. Liefde en passie worden in de operationalisatie van het conceptuele model niet genoemd. De geïnterviewde leerkrachten verbinden deze begrippen met de persoonlijke dimensie.

Intrinsiek betrokken zijn.

In de uitkomsten van het praktijkonderzoek wordt intrinsiek betrokken zijn verbonden met goed communiceren en de kwaliteit van leiden. De communicatie moet open en eerlijk zijn. Het leiderschap wordt geduid als 'dienend' of een 'voorbeeld' zijn.

Vormgeven van eigen omstandigheden en identiteit.

In dit praktijkonderzoek wordt onvoldoende bevestigd dat medewerkers hun eigen omstandigheden en identiteit willen definiëren en vormgeven, zoals dit is verwoord in de operationalisatie van het conceptuele model.

#### 5.4.3 De morele dimensie

Onderstaande beschrijft de waarden die belangrijk gevonden worden.

Vertrouwen, respect en veiligheid.

Uit het praktijkonderzoek komt naar voren dat de waarden vertrouwen, respect en veiligheid door de geïnterviewden als belangrijkste waarden worden genoemd. Dit is in overeenstemming met de gevonden resultaten uit de literatuur. De psychologische veiligheid waarop in het literatuur onderzoek wordt gewezen benoemen de leerkrachten in het begrip 'je veilig voelen'. In de teambijeenkomst spreken leerkrachten het verlangen uit dat de directeur dicht bij mensen moet staan.

Waarden en het gedrag van de leider.

Het praktijkonderzoek maakt duidelijk dat de leerkrachten de waarden loyaliteit, rechtvaardigheid en empathie met het gedrag van de leider verbinden. Waarden die de leider in zijn of haar gedrag naar de leerkracht toont. De toetsvraag bevestigt de wens naar eerlijkheid, openheid en oprechtheid.

De waarde die de leerkracht voor zichzelf noemt.

Het praktijkonderzoek maakt duidelijk dat de leerkracht empathie vooral wil voelen. De leerkracht vindt dat voor zichzelf belangrijk.

Katholieke noties in leiderschap.

Uit het praktijkonderzoek komt ook naar voren dat leerkrachten aanvullende waarden noemen waarin katholieke grondtonen doorklinken, namelijk je naaste liefhebben, zorg tonen, liefde en rechtvaardigheid. Rechtvaardigheid wordt niet als vanzelfsprekend ervaren maar daaraan moet worden gewerkt.

Interacties waarin betrokkenheid wordt getoond.

Het teamgesprek verwoordt expliciet de interactie waaruit betrokkenheid naar voren komt als 'dicht bij mensen staan'. Dit dicht bij mensen staan wordt uitgedrukt in de waarden voelen en verbinding zoeken.

#### 5.4.4 De spirituele dimensie

Onderstaande tekst vat samen hoe leerkrachten invulling geven aan de spirituele dimensie

Spiritualiteit verbinden met de christelijke bron.

Uit het praktijk onderzoek komt naar voren dat spiritualiteit vooral wordt verbonden met de begrippen ruimte tot groei bieden, energie geven en nauwelijks met bronnen uit het christendom. Zij wordt verbonden met bronnen zoals met muziek, liefde voor de natuur, symboliek rituelen, sfeer en beleving.

Spiritualiteit in leiderschap gericht op een spiritueel voortbestaan.

Het praktijk onderzoek maakt duidelijk dat spiritualiteit in leiderschap, verbonden met een spiritueel voortbestaan gericht op roeping en betrokkenheid, door de leerkrachten wordt geduid als 'het zich laten kennen in de relaties met het leven van alle dag' en 'relaties tussen mensen'. Het spirituele voortbestaan wordt verbonden met het begrip 'relatie tussen mensen' en niet met roeping. Betrokkenheid zou hier kunnen verwijzen naar de inhoud van de relaties tussen mensen.

De eigen gerichtheid op spiritualiteit.

In het praktijkonderzoek spreken de leerkrachten zich onvoldoende uit in hoeverre er sprake is van gerichtheid op de eigen kern en kompas, dat zich gaandeweg in het leven ontwikkelt en dat het individu helpt weloverwogen keuzes te maken ('*discernment*').

Spiritualiteit als veelzijdig omvormingsproces.

Uit het praktijkonderzoek wordt duidelijk dat leerkrachten spiritualiteit niet duiden in begrippen als veelzijdig omvormingsproces, be-leven, processing of transformatie. Leerkrachten verbinden veelzijdig omvormingsproces met gebeurtenissen op de werkplek, gebeurtenissen in de organisatie of met de eigen persoon van de leerkracht. Er vindt geen duiding plaats in de context; 'een invloed van buitenaf'.

Veelzijdig omvormingsproces verbonden met Bijbelse begrippen.

Uit het praktijk onderzoek worden de begrippen God, de persoon van Jezus van Nazareth, talenten en gaven verbonden worden met veelzijdig proces van omvorming.

Praxis van spiritualiteit en Bijbelse begrippen.

Het praktijkonderzoek toont aan dat de praxis van spiritualiteit, uitgedrukt in Bijbelse termen wordt herkend. Deze wordt verbonden met alledaagse gebeurtenissen uit het leven nu. Leerkrachten kunnen daar concreet inhoud aan geven. De latere praxis gericht op het ontwikkelen van een bepaalde levenshouding, zoals beschreven in de literatuur, zei de geïnterviewden niets.

Spiritualiteit en leiderschap.

Praktijkonderzoek toont aan dat de verbinding tussen spiritualiteit en leiderschap te vinden is in het gedrag dat de directeur laat zien. Dit werd verwoord in de morele dimensie. Het gedrag gaat over een open en eerlijke houding en empathie. In deze valt de dimensie spiritualiteit samen met de morele dimensie.

Zichtbaar worden van spiritualiteit in leiderschap.

Het praktijkonderzoek toont aan dat spiritualiteit als dimensie in leiderschap wordt verbonden met begrippen als vergeving, zoekende houding, overgave. Eén keer werd er gesproken over het gericht zijn op God en diens leiding aanvaarden.

Spiritualiteit als keuze in leiderschap.

Uit het praktijkonderzoek wordt spiritualiteit in leiderschap een aantal malen verbonden met het begrip keuze. Het maken van een keuze kan bijdragen aan de kwaliteit en de diepgang van leiderschap.

#### 5.4.5 Leiderschap in katholiek primair onderwijs

Onderstaande geeft een samenvatting van de opvatting van leerkrachten over hoe directeurs zich dienen te verhouden tot het katholiek onderwijs.

Uit het praktijkonderzoek blijkt dat leerkrachten van mening zijn dat de directeur die werkzaam is in het katholiek primair onderwijs, de katholieke cultuur dient in te brengen.

De geïnterviewden vinden dat het katholiek sociaal denken terug te vinden moet zijn in de missie en de visie van de school. De geïnterviewden noemen dan kernwaarden zoals kwaliteit, gemeenschapszin, vertrouwen en liefde. Het benoemen van deze kernwaarden maakt duidelijk dat de geïnterviewden zich de werkelijke inhoud van het katholiek sociaal denken niet geheel eigen hebben gemaakt (par. 2.5.1).

Uit het praktijkonderzoek wordt duidelijk dat de Joodschristelijke traditie als bron niet expliciet wordt genoemd. Wel worden begrippen zoals barmhartigheid of vergeving uit de Joods-Christelijke traditie genoemd.

Uit de toetsvraag komt expliciet naar voren dat de schoolidentiteit voor de eigen persoonlijke identiteit gaat. Dit hoort je professionele houding te zijn; je aanvaardt de schoolidentiteit.



## Hoofdstuk 6. Conclusies, discussie en aanbevelingen

Op basis van de beschreven resultaten uit de literatuurstudie, het conceptueel model, de operationalisatie in hoofdstuk vier en de beschreven resultaten uit het praktijkonderzoek in hoofdstuk vijf, worden in dit hoofdstuk de conclusies uit het onderzoek nader uitgewerkt. In hoofdstuk 6.1 zullen de bevindingen uit de literatuurstudie worden geanalyseerd ten opzichte van de gevonden resultaten in het praktijkonderzoek. In paragraaf 6.2 wordt een aanzet gegeven met betrekking tot de waarde van het onderzoek. Paragraaf 6.3 tenslotte richt zich een aantal aanbevelingen voor mogelijk verder onderzoek.

### 6.1 Conclusies

In dit onderzoek wordt leiderschap geplaatst in de context van het symbolisch interactionisme als proces van betekenisgeving. Betrokkenen in een organisatie definiëren hun eigen beelden van de omstandigheden en betrokken identiteiten. De definities van beelden, omstandigheden en betrokken identiteiten hebben in deze thesis betrekking op de begrippen leiderschap en spiritualiteit en de mate waarin leerkrachten participeren in emergerende patronen die ertoe doen (Hellage, 2007; Reynolds et al., 2010; Mullen, 2011; Homan, 2014). Het onderzoek vond plaats in het katholiek primair onderwijs. Deze normatieve organisatie kenmerkt een veelheid aan beelden en contexten. In de literatuurstudie worden de volgende elementen genoemd: het katholiek sociaal denken, visie op de menselijke persoon, de betrokkenheid op vormingsidealen, gedeelde waarden, de veelheid van interpretaties van (religieuze) bronnen, het samen construeren van betekenissen in de context van pluralisme, betrokkenheid op een 'betere' samenleving en gericht zijn op de kwaliteit van de menselijke relaties (Waaijman, 2002; Derkse, 2003; Koerts en Roemer, 2007; Pieper, 2010; Banke, Maldonado, & Lacey, 2012; Van der Vloet, 2012; Hermans & Koerts, 2013; Dreyer en Hermans, 2014; Mgr. De Korte, 2016). In deze normatieve organisatie vindt een verplicht management development programma spiritualiteit plaats voor alle directeurs. De gedachte hierachter is dat het MD programma spiritualiteit het leiderschap van de directeur in zijn school versterkt. De vraag deed zich voor in hoeverre leerkrachten daarover positief zijn en in deze emergerende patronen participeren. Specifiek is daarom gekeken of de aanwezigheid van spiritualiteit het gunnen van leiderschap door leerkrachten positief beïnvloed.

De centrale vraag van het onderzoek luidde daarom:

*Welke gunfactoren benoemen leerkrachten in het katholiek primair onderwijs om de directeurs 'The right to manage' te gunnen en versterkt de aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap 'the right to manage'?*

Vanuit de literatuurstudie is een operationeel model geformuleerd. Dit model is geoperationaliseerd in semigestructureerde interviews, twee toetsvragen en een teambijeenkomst met leerkrachten. Het onderzoek is uitgevoerd in één organisatie als enkelvoudige gevalsstudie met een beperkte populatie waardoor het risicovol is om basis van de onderzoeksresultaten algemene conclusies te trekken. Dit betekent dat de conclusies in dit onderzoek alleen gelden voor deze specifieke context en dat het beredeneerd vertalen naar andere situaties om de nodige voorzichtigheid vraagt (Yin, 1990; Martin, 2013).

De theoretische relevantie van dit onderzoek is gelegen in een poging om:

1. Een bijdrage te leveren in het inzicht in de invloed van gunfactoren vanuit de verschillende leiderschapstijlen op het proces van het gunnen van leiderschap.
2. Het belang kunnen aantonen van de aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap als factor die kwaliteit van het leiderschap in een (katholieke) onderwijscontext versterkt.

## 6.2 De belangrijkste conclusies uit het literatuuronderzoek

### 6.2.1 De invloed van gunfactoren op 'the right to manage'; het proces van gunnen van leiderschap

In paragraaf 2.7 zijn antwoorden geformuleerd op de volgende drie deelvragen:

1. Hoe wordt vanuit de verschillende leiderschapsstijlen inhoud gegeven aan de betekenisgeving van leiderschap en aan spiritualiteit in leiderschap in het bijzonder?
2. Welke dimensies uit de verschillende leiderschapsstijlen kunnen worden geformuleerd en hoe dragen de dimensies bij aan de betekenisgeving van leiderschap?
3. Draagt kennisverwerving, beschreven vanuit de religieuze en moderne praxis van spiritualiteit, bij aan de herkenning en de verbondenheid van spiritualiteit in leiderschap.

Op de vierde deelvraag is paragraaf 2.7 een voorlopig antwoord geformuleerd. Om een antwoord te kunnen formuleren op de centrale vraag moet daarom de vierde deelvraag uit het literatuuronderzoek definitief worden beantwoord. Daarvoor werd een conceptueel model ontwikkeld. Operationalisatie vond plaats in de vorm van semigestructureerde interviews, twee toetsvragen en een teambijeenkomst om te onderzoeken in hoeverre de voorlopig geformuleerde 'gun'factoren verkregen uit het literatuuronderzoek ook daadwerkelijk zijn te duiden als 'gun'factoren.

De vierde deelvraag vanuit de literatuurstudie luidt:

*Welke factoren zijn te onderscheiden die als 'gun'factoren zijn te beschouwen voor het proces van het gunnen van leiderschap.*

De 'right to manage' heeft voor medewerkers o.a. te maken met (persoonlijke) belangen, samenspel tussen medewerker en leider, wat is goed voor mij en mijn werken in de organisatie. Per dimensie werden vanuit onderzochte leiderschapsstijlen voorlopige gunfactoren beschreven

De belangrijkste conclusies na operationalisatie van het conceptueel model zijn:

1. De uitkomsten van de organisatorische dimensie.

De vier voorlopige gunfactoren luiden: Het stimuleren van het intellectuele en creatieve vermogen van de leerkracht, support en ondersteuning van de medewerker, gedeelde verantwoordelijkheid en co-creatie en realisatie van een ideale visie.

Praktijkonderzoek leidde tot: bevestiging van de vier voorlopige 'gun'factoren met een aantal aanvullingen.

Ten eerste: De onderwijspraktijk is voor de leerkrachten leidend als het gaat om de inzet van het intellectuele vermogen en creativiteit.

Ten tweede: De directeur moet oog hebben voor het algemeen welzijn.

Ten derde: Van echte gedeelde verantwoordelijkheid en co-creatie is geen sprake. Dat lijkt alleen mogelijk als de directeur in staat is een goede organisatie neer te zetten en sturing weet te geven aan de organisatie.

Ten vierde: De realisatie van een visie wordt door leerkrachten verbonden met het persoonlijk welbevinden, het gegeven dat zij in hun kracht worden gezet en daardoor goed kunnen functioneren.

De geformuleerde voorlopige 'gun'factoren van de organisatorische dimensie definitief wijzigen in:

1. Stimuleren van het intellectuele en creatieve vermogen van de leerkracht verbinden met talentontwikkeling in de onderwijspraktijk.
2. De directeur heeft oog voor het algemeen welzijn.
3. De directeur geeft vorm aan gedeelde verantwoordelijkheid en co-creatie vanuit goede sturing en dienstbaar zijn aan het team.
4. De directeur weet de realisatie van een ideale visie te verbinden met het persoonlijk welbevinden van leerkrachten.

## 2. De uitkomsten van de persoonlijke dimensie.

De drie voorlopige Gunfactoren luidden: Waardering van de medewerker in relatie tot zijn of haar werk en het functioneren, betekenisvol en zinvol kunnen zijn voor de organisatie en oog voor de persoonlijke ontplooiing van de medewerker.

Praktijkonderzoek leidde tot: de conclusie dat de voorlopige 'gun'factoren niet volledig kunnen worden overgenomen. De uitspraken van de leerkrachten gaan over de persoon van de directeur en richten zich sterk op die persoon van de directeur en wat zij van de directeur verwachten.

Ten eerste: De leerkracht wil betrokkenheid van de directeur ervaren en voelen.

Ten tweede: Om betekenisvol te kunnen zijn moet er een goede en open communicatie plaatsvinden in de relatie tussen leerkracht en directeur.

Ten derde: Gemotiveerd en gestimuleerd worden wordt door leerkrachten verbonden met het hart, liefde en passie tonen.

Ten vierde: Uit het teamgesprek kwam duidelijk naar voren dat men het als belangrijk ervaart dat de directeur weet wat er speelt, dat ze echt is. Mens-zijn is belangrijk.

De geformuleerde voorlopige 'gun'factoren aanvullen met gunfactoren van de persoonlijke dimensie:

1. De leerkracht directeur ervaart en voelt betrokkenheid van de directeur op de persoon van de leerkracht.
2. Goede en open communicatie in de relatie tussen directeur en leerkracht dragen bij aan het ervaren van betekenisvol en zinvol zijn van de leerkracht.
3. De directeur laat zijn hart spreken om leerkrachten te motiveren en stimuleren.
4. Mens -zijn van de directeur wordt verbonden met het tonen van liefde en passie.

## 3. De uitkomsten van de morele dimensie.

De voorlopige gunfactoren luidden: Rechtvaardigheid, eerlijkheid, dienstbaar zijn, nederigheid, verantwoordelijkheid, vertrouwen, veiligheid, betrouwbaar, waarachtige interesse, respect.

Praktijkonderzoek leidde tot: de conclusie dat deze 'gun'factoren kunnen worden aangevuld met de waarden loyaliteit, rechtvaardigheid en empathie en waarden die men verbindt met de katholieke traditie.

Ten eerste: verwijzen deze waarden dan naar het handelen van de directeur? Leerkrachten willen voelen dat de directeur empathie heeft voor wat leerkrachten bezighoudt.

Ten tweede: Waarden uit de katholieke traditie die doorklinken in aanvullende waarden en door de leerkrachten werden genoemd zijn: je naaste liefhebben, zorg tonen, liefde en rechtvaardigheid. Rechtvaardigheid wordt niet als vanzelfsprekend ervaren maar daaraan moet worden gewerkt.

De geformuleerde voorlopige 'gun'factoren aanvullen met gunfactoren van de morele dimensie:

1. De waarden loyaliteit, rechtvaardigheid en empathie en deze verbinden met het handelen van de directeur.
2. De waarden uit de katholieke traditie.

## 4. De uitkomsten van de spirituele dimensie.

De voorlopige gunfactoren vanuit de Bijbelse praxis zijn: Godsvrucht, heiligheid, barmhartigheid en volmaaktheid. Vanuit de hellenistische praxis: Kennis, oefening, aandachtig zoeken en ontvankelijkheid. Vanuit de huidige praxis: Leren ontdekken en ontwikkelen van je diepere zelf, persoonlijk zoekproces, groeien in menselijke volheid, ontvankelijkheid, zoekproces, veelvormig omvormingsproces

Praktijkonderzoek leidde tot de vaststelling dat de diversiteit in antwoorden uit het praktijkonderzoek overeenstemmen met de diversiteit in de voorlopige gunfactoren. Uit de veelheid van woorden en begrippen kunnen een aantal aanvullingen worden afgeleid.

Ten eerste: Spiritualiteit in het praktijkonderzoek wordt sterk relationeel geduid. Spiritueel voortbestaan wordt verbonden met relaties van mensen en het leven van alledag.

Ten tweede: Spiritualiteit kan ook verwijzen naar gedrag en heeft dan te maken met een open en eerlijke houding. Woorden die gebruikt worden om de houding te typeren zijn de begrippen vrede, zoekende houding en vergeving.

Ten derde: Omvorming heeft betrekking op de persoon van de leerkracht en/of directeur. De leerkracht doet ertoe. De directeur moet zich waarmaken en is aanwezig vanuit een natuurlijke houding.

Ten vierde: Uit het praktijkonderzoek komt verder naar voren dat Hellenistische noties niet worden herkend.

Ten vijfde: Spiritualiteit kent een palet aan uitingen, wordt niet alleen met spirituele bronnen en/of geloven verbonden maar ook met mooie muziek, liefde voor de natuur, gevoel voor symboliek, rituelen, sfeer en beleving.

De geformuleerde voorlopige 'gun'factoren aanvullen met gunfactoren van de spirituele dimensie:

1. Het spiritueel voortbestaan gericht op relatie van mensen en het leven van alledag.
2. Omvorming verbinden met zoekende houding, eerlijke houding en open houding.
3. Inbreng van de begrippen vrede, vergeving en de begrippen verbinden met een open houding.

5. Verschillen tussen de geformuleerde verwachtingen in de dimensies en praktijkonderzoek.

De volgende verschillen kunnen worden vastgesteld:

a. De organisatorische dimensie.

Van echte gedeelde verantwoordelijkheid en co-creatie is geen sprake. De noodzaak van gedeelde verantwoordelijkheid lijkt alleen mogelijk als de directeur in staat is een goede organisatie neer te zetten en sturing weet te geven aan de organisatie.

b. De persoonlijke dimensie.

De leerkrachten vinden dat de directeur betrouwbaar leiderschap moet tonen in de relatie tussen leerkracht en directeur. Dit gegeven ligt in het verlengde van de gevonden uitkomst in de organisatorische dimensie namelijk, dat leerkrachten alleen uitvoering willen geven aan gedeelde verantwoordelijkheid als er sprake is van goede sturing.

c. De morele dimensie.

De directeur moet in zijn of haar handelen de waarden loyaliteit, rechtvaardigheid en empathie uitdragen en leerkrachten willen dat voelen. De katholieke grondtoon klinkt door in je naaste liefhebben, zorg tonen, liefde en rechtvaardigheid. De morele dimensie krijgt daarmee een meer emotionele gevoelswaarde toegekend in de praktijk en is 'katholieker' dan in de verwachtingen is geformuleerd.

d. De spirituele dimensie.

Deze voorlopige gunfactoren die uit het literatuuronderzoek afkomstig zijn en in het conceptueel model zijn geoperationaliseerd, kunnen in verder onderzoek worden aangevuld met meer expliciete gerichtheid op relaties tussen mensen.

### 6.2.2 Versterkt de aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap de 'right to manage'?

Vanuit het literatuuronderzoek is getracht inhoud te geven aan de spirituele dimensie. De gekozen wetenschappelijke literatuur is afkomstig uit de wetenschappelijke vakgebieden theologie en filosofie. De keuze wordt beschouwd als wetenschappelijk relevant in relatie tot de specifieke context waarbinnen het onderzoek plaatsvond, namelijk de normatieve organisatie van katholiek primair onderwijs. De spirituele dimensie is verwerkt in het conceptuele model en geoperationaliseerd in de in de semigestructureerde interviews, een toetsvraag en een teambijeenkomst met leerkrachten.

Het praktijkonderzoek heeft geleid tot een uitkomst dat kenmerkt zich door een grote diversiteit aan antwoorden en gedachten over spiritualiteit. Dat maakt het formuleren van gunfactoren die ertoe doen in deze fase van onderzoek niet mogelijk. Het opsporen van gunfactoren die ertoe doen, vraagt om nader onderzoek. De geformuleerde voorlopige 'gun'factoren, aangevuld met de voorlopige uitbreiding, zijn voor verder onderzoek bruikbaar.

De vraag of de aanwezigheid van spiritualiteit 'de right to manage' versterkt kan nog niet worden bevestigd.

De uitwerking van 6.1.1 en 6.2.2 maken het mogelijk een antwoord te formuleren op de centrale vraag:  
*Welke gunfactoren benoemen leerkrachten in het katholiek primair onderwijs om de directeuren 'The right to manage' te gunnen en versterkt de aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap 'the right to manage'?*

De conclusie op de centrale vraag luidt als volgt:

1. De organisatorische, persoonlijke en morele dimensie, zoals verwoord in het conceptuele model, ordenen de gunfactoren die door leerkrachten worden genoemd in relatie tot het gunnen van leiderschap. De aanwezigheid van deze gunfactoren lijkt het gunnen van leiderschap van leerkrachten aan directeuren positief te beïnvloeden. Omdat het een kleine enkelvoudige gevalstudie betreft dient er verder onderzoek plaats te vinden naar:

1. De juistheid van de gekozen dimensies zoals verwoord in het conceptuele model.
2. De betrouwbaarheid van de geformuleerde gunfactoren naar aanleiding van de gehouden semi-gestructureerde interviews, de twee toetsvragen en een teambijeenkomst.
3. De mate waarin gunfactoren bijdragen in het gunnen van leiderschap.

2. De keuze voor de spirituele dimensie sluit aan bij de onderzochte normatieve organisatie. De spirituele dimensie leidde tot een verkenning en ordening van de gunfactoren die leerkrachten verbonden met het begrip spiritualiteit.

De operationalisatie van de spirituele dimensie uit het conceptuele model leidde tot de volgende drie waarnemingen:

Ten eerste: Uit het praktijkonderzoek komt naar voren dat de aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap een appèl mag doen op een 'hogere' graad van betrokkenheid op de leerkracht door de directeur. De aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap lijkt bij te dragen aan de kwaliteit en versterking van de relatie tussen leerkracht en directeur.

Ten tweede: De gebruikte woordkeuze van de leerkrachten lijkt te verbinden te zijn met het normatieve begrippenkader dat hoort bij het normatieve taalgebruik en karakter van de onderwijsorganisatie en minder met de persoon van de leerkracht.

Ten derde: Een positief antwoord op de vraag of de aanwezigheid van spiritualiteit het gunnen van leiderschap versterkt kan op basis van dit onderzoek niet worden gegeven. Daarvoor is nader onderzoek noodzakelijk.

### 6.3 Discussie

De discussie beschrijft de wijze waarop de resultaten uit het exploratief onderzoek, de semigestructureerde interviews, al dan niet bijdragen aan bestaande kennis en beredeneerd te vertalen zijn naar andere situaties (transferability, Martin, 2013).

Met dit onderzoek is getracht een bijdrage te leveren aan:

1. Het inzicht of de gevonden gunfactoren uit de literatuurstudie overeenkomen met de gunfactoren die door de leerkrachten worden genoemd in de semigestructureerde interviews, de twee toetsvragen en de teambijeenkomst.
2. De gekozen gunfactoren, geformuleerd vanuit de vier dimensies, bijdragen aan het inzicht in het proces van gunnen van leiderschap door leerkrachten in het perspectief van 'the right to manage'.
3. Het inzicht of leerkrachten vinden dat de aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap het leiderschap van directeuren in het katholiek basisonderwijs versterkt.

Meer specifiek.

De operationalisatie van het conceptueel model in de vorm van de gehouden interviews, toetsvragen en teambijeenkomst leiden tot de conclusie dat de gekozen gunfactoren uit de literatuurstudie door het praktijkonderzoek grotendeels zijn bevestigd (paragraaf 5.1)

Het conceptueel model onderscheidt een viertal dimensies die van invloed zijn op de mate waarin leerkrachten aan directeuren 'the right to manage' gunnen: de organisatorische, persoonlijke, morele en spirituele dimensie. De inhoud van de vier dimensies is beschreven vanuit de literatuurstudie en de vier dimensies vormen de basis voor de voorlopig geformuleerde gunfactoren. Het praktijkonderzoek genereerde aanvullende gunfactoren. De gunfactoren geven inzicht in wat leerkrachten belangrijk vinden, in de acceptatie van het leiderschap dat door de directeur wordt uitgeoefend. De expliciete uitspraken over het gunnen van leiderschap in paragraaf 4.4.4 lijken dit te bevestigen:

- Zij verwijzen naar gewenst gedrag van de leider.
- De houding die de leider aanneemt.
- Tonen van leiderschap.

Hier past een kritische kanttekening. Verder onderzoek moet uitwijzen of de gevonden aanvullende gunfactoren ook daadwerkelijk te verbinden zijn met 'the right to manage' en niet alleen verwijzen naar de vier gekozen dimensies als basis voor de inhoud van spiritueel leiderschap.

Een kritische kanttekening past ook de geformuleerde inhoud van de gekozen dimensies. Verder onderzoek zou tot een verdieping en verfijning van de inhoud van de dimensies kunnen leiden. Door meer ordening in de dimensies zelf aan te brengen rond de begrippen als gedrag en houding.

De waarde en de betekenis van de aanwezigheid van spiritualiteit in leiderschap verdient nader onderzoek. Als leerkrachten inhoud wisten te geven aan het begrip spiritualiteit dan waren zij in de regel ook in staat om het belang van spiritualiteit in leiderschap te duiden. Maar ook om een afweging te maken of spiritualiteit in leiderschap het leiderschap als zodanig versterkt. Omdat niet iedere leerkracht in staat bleek deze verbinding te maken, werd het gunnen van leiderschap vaak aan gedrag en houding van de leider gekoppeld. Wat laat de directeur zien en wat ervaren de leerkrachten? De reden voor het ontbreken van het vermogen om te bepalen in hoeverre spiritualiteit de kwaliteit van het leiderschap van directeuren versterkt is mogelijk tweeledig te duiden: óf er was sprake van het ontbreken van kennis van de inhoud van het begrip spiritualiteit en haar betekenis bij de leerkrachten, óf leerkrachten gaven heel bewust aan dat spiritualiteit door hen niet als factor van belang werd gezien.

Bijzonder is de vaststelling dat de leerkracht een bewuste keuze kan maken in het gunnen van leiderschap. Gunnen van leiderschap heeft dan te maken met de persoon van de leerkracht zelf die een keuze maakt in het wel of niet willen gunnen. Dit was voor de onderzoeker een onverwachte uitkomst. Een uitkomst waar vooraf niet aan is gedacht.

#### 6.4 Aanbevelingen voor de praktijk

Het advies aan de organisatie is om bij de verdere ontwikkeling van een MD-programma spiritualiteit, de gevonden gunfactoren uit de vier dimensies mee te nemen in de ontwikkeling van spiritueel leiderschap. Door de inbreng van leerkrachten serieus te nemen kan het spiritueel leiderschap op basisscholen worden versterkt. Ook geven de gunfactoren directeuren inzicht in wat leerkrachten belangrijk vinden. Dit inzicht kan anders zijn dan wat vanuit het management wordt gedacht. Kennis nemen van gunfactoren kan de kans van slagen van het leiderschap van de directeur vergroten.

Door aandacht te besteden aan de inhoud van de praxis van de spiritualiteit en hoe deze vorm en inhoud te geven in de dagelijkse schoolpraktijk, zou spiritualiteit in leiderschap beter geduid en zichtbaar gemaakt kunnen worden. Daarmee sluit het MD-programma spiritualiteit ook beter aan bij het normatieve karakter van het katholiek primair onderwijs.



### 6.5 Aanbevelingen voor verder onderzoek

1. Er is sprake van een beperkt onderzoek. Zowel de semi-gestructureerde interviews als de teambegeleiding vonden plaats in dezelfde normatieve organisatie. De gevonden resultaten zijn daardoor niet representatief voor andere organisaties. Dit leidt tot de volgende aanbeveling:

- ◆ Om de uitkomsten uit dit onderzoek verder uit te bouwen en te verifiëren zou vervolg gegeven moeten worden door de semi-gestructureerde interviews ook af te nemen binnen de verschillende andere denominaties in het primair onderwijs.

2. Om tot een verfijning van de gunfactoren te komen, die vanuit de vier dimensies zijn geformuleerd is het zinvol om meer semigestructureerde interviews te houden. Als de uitkomsten van de interviews aantonen dat bepaalde gunfactoren frequent voorkomen, kan worden onderzocht of een gevalideerde vragenlijst kan worden ontwikkeld. Zo blijft validiteit niet alleen afhankelijk van de beoordeling van de mate waarin de onderzoeker toegang heeft gekregen tot kennis en ervaring van de geïnterviewde zoals verwoord door Holstein en Gubrium (Silverman, 2011; Martin, 2013).

- ◆ De gevalideerde vragenlijst zou inzicht kunnen geven op de vraag welke gunfactoren de belangrijkste rol spelen in het gunnen van leiderschap.
- ◆ Door het gebruik van een gevalideerde vragenlijst kunnen meer leerkrachten worden benaderd voor deelname aan het onderzoek. Waardoor de validiteit van het onderzoek mogelijk toeneemt.

3. In het huidige onderzoek wordt betrouwbaarheid verbonden met het gegeven dat er sprake moet zijn van een atmosfeer van open communicatie tussen interviewer en geïnterviewde. De aanpak moet transparant zijn aldus Holstein en Gubrium (Silverman, 2011; Martin, 2013).

- ◆ De geïnterviewden gaven aan zich veilig gevoeld te hebben tijdens het interview. Er was ten tijde van het interview sprake van openheid en transparantie. In deze context van openheid en transparantie tussen interviewer en geïnterviewde lijkt er sprake te zijn van een betrouwbaar onderzoek. In het besef dat de formulering zoals verwoord door Holstein en Gubrium (Silverman, 2011) en door Martin (2013) een subjectief gegeven blijft.
- ◆ Daarom kan het ontwikkelen van een gevalideerde vragenlijst, zoals verwoord bij opmerking 2, een belangrijke bijdrage leveren in het meer betrouwbaar maken van het onderzoek.

4. Tot slot hebben de semi-gestructureerde interviews de nieuwsgierigheid van de onderzoeker gewekt. Het onderzoek naar 'the right to manage' zal dan ook de komende jaren worden voortgezet. Getracht wordt om een gevalideerde vragenlijst te ontwikkelen. Het streven is om deze vragenlijst door 500 tot 1000 leerkrachten uit de verschillende denominaties van primair onderwijs te laten invullen. De resultaten zullen worden uitgewerkt in advisering, scholing en ondersteuning aan de betrokken besturen.

## Literatuurlijst

- Aalsum, L., (2014), *Kijken naar spiritualiteit om te leren*. Nijmegen: Valkhof Pers (pp 171-200).
- Alberola, J.M., Val, E., del Sanchez-Anguix, V., Palomares, A., & Maria Dolores-Teruel, M., (2016). An artificial intelligence tool for heterogeneous team formation in the classroom. *Knowledge-based Systems*, 101, 1-14.
- Baarda, D.B., de Goede, M.P.M., Teunissen, J., *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek. (2<sup>e</sup> druk) Noordhoff Uitgevers bv: Groningen/Houten, 2009.
- Balogun, J., & Hailey, V. (2008). *Exploring strategic change* (3rd ed.). Harlow, Pearson Education Limited.
- Banke, S., Maldonado, N., & Lacey, H., (2012), Christian school leaders and spirituality, *Journal of Research on Christian Education*, 21(3), 235-264.
- Berg, C., van den, (2007). Onderzoekmatig leiderschap, je kunt er niet omheen. *BasisschoolManagement*, 20 (7), 1-12.
- Berghuis, J., Bakker, C., & Pieper, J., (2013). New spirituality and social Engagement. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 52 (4), 775 -792.
- Berk, M.F.M.,(1995). *Zeulen met een zuil*. Zoetermeer: De Horstink (pp. 6-32).
- Biesta, G., (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?. *RoSE*, 3 (1), 8-21.
- Bijlsma, T., (2010), Vertrouwen is goed, controle onmogelijk, wat is dan wél beter?. *MO*, 6, 50-63.
- Borca, C., Popescu, A., & Sirbu, R. ( 2014). Study on communication team's members roles. *Network Intelligence Studies*, 2 (3), 15-20.
- Braun, D. Kramer, J.,(2015).*De corporate tribe, organisatielessen uit de antropologie*.(1e druk, 3de oplage). Deventer: vakmediadienst. pp 21-52.
- Buer, F. (2014). Sinngebende Beratung für sinnvolles Arbeiten, Zehn Orientierungswerte. *Organisationsberat Super Coach*, 21 (2) , 227–241.
- Caspers, T.,(2012), *proeven van goed samenleven, inleiding op het katholiek sociaal denken*. 's-Hertogenbosch: Adveniat.
- Cecero. J.J., & Prout, T.A. (2014). The faculty Spirituality Questionnaire and its relationship to 'teaching Style'. *Religion and Education* 41 (1), 100-112.
- Child, J. (2012). *Organization, Contemporary Principles and Practice*. (5e druk ). Malden, USA: Blackwell Publishing (pp. 311-316 , pp. 337-342).
- Colbert, A.E., Judge, T.A., Daejeong, C., Gang, W., (2012). Assessing the trait theory of leadership using self and observer ratings of personality: The mediating role of contributions to group success. *The leadership Quarterly* 23, pp 670-685.
- Den Hartog, D. N., Koopman, P. L. (2005). Leadership in organizations. In N Anderson, D.S. Ones, H. Kepir-Sinangil & C. Viswesvaran, (Eds.). *International handbook of industrial, work & organizational psychology*, (pp. 167-183), (3de druk). London: Sage.
- Denison, D.R., Hooijberg, R., & Quinn, R.E.(1995). Toward a Theory of Behavioral Complexity in Managerial Leadership. *Organization Science*,6 (5), 524-540.

Derkse, W., (2003) . *Een leefregel voor beginners, Benedictijnse spiritualiteit voor het dagelijks leven*. (11<sup>de</sup> druk). Tielt: Lannoo nv.

Dinh, J.E., & Lord, R.G., (2012), Implications of dispositional and process views of traits for individual difference research in leadership. *The leadership Quarterly*, 23 (4), 651-669.

Dijkstra, J., & Feld, P.P., (2011). *Gedeeld leiderschap: Veerkracht door nieuwe vormen van samenwerken, organiseren, leren en leiderschap*. Assen: Koninklijke van Gorcum bv. pp. 1-95.

Dreyer, J.S., & Hermans, C.A.M., (2014). Spiritual character traits and leadership in the schoolworkplace: An exploration of the relationship between spirituality and school leadership in some private and religiously affiliated schools in South Africa. *Bulletin for Christian Scholarship*, 79 (2), 1-9.

Eugene Z, G., (2014). Organizational spiritual leadership of words “made” and “found”. *leadership & organization Development Journal*, 35 (2), 137- 151.

Fry, L.W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The leadership quarterly*, 14 (6), 693-727.

Groome, H.T., (1996). What makes a school Catholic. In H. Mc Laughlin , J. O’ Keefe, S.J., & B. O’ Keefe, *The Contemporary Catholic School*, (pp. 106- 124). Bristol: The Falmer Press.

Grün, A., & Pieper, H. (2010). *Plezier in je werk*. Kampen: Ten Have.

Hansen, A., Byrne, Z., & Kiersch, C. (2014). How interpersonal leadership relates to employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 29 (8), 953-972.

Hermans, C.A.M., Koerts, E., (2013). Towards a model of influence of spirituality on leadership: empirical research of school leaders on Catholic schools in the Netherlands. *Journal of Beliefs & Values; studies in religion & Education*, 34(2), 204-209.

Hermans, C.A.M., Vught van, J.P.A., (1997). *Identiteit door de tijd*. Den Haag: ABKO, pp. 204-210.

Hettlage, R. (n.d.), (2007). Risikogesellschaft im Kleinformaat. *ÖZS Österreichische Zeitschrift Für Soziologie*, 32 (2), 9-31

Holstein, J.A., Gubrium, J.F., (2011). Animating Interview Narratives. In D. Silverman (Red.), *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (pp.149-165). (3<sup>th</sup> ed. ). London: Sage.

Homan, T., (2012). *Organisatie dynamica, theorie en praktijk van organisatieverandering*. (11de druk). Amersfoort: Wilco.

Homan, T., (2014). *Het et-cetera een nieuwe perspectief op organisatieontwikkeling principe*. (1<sup>ste</sup> druk). Den Haag: BIM Media b.v..

Hoogh, A., de Hartog, D., den, Koopman, P., Thierry, H., Berg, P., van den, Weide, J., van der, & Wilderom, C., (2004). Charismatic leadership, environmental dynamism, and performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13 (4), 447-471.

Jelsma, J., A. (1979). *Handboek van de geschiedenis van het christendom*, Den Haag: Voorhoeve. pp287-288, pp 358-359.

Jonsen, A.R., Toulmin, S., (1988). *The abuse of casuistry, a history of moral reasoning*. Berkeley: university of California Press. pp. 304-310.

- Judge, T.A., Piccolo, R.F., Kosalka, T., (2009). The bright and dark sides of leader traits: A review and theoretical extension of the leader trait paradigm. *The leadership Quarterly*, 20 (6), 855-875.
- Koerts, E., & Roemer, J., (2007). Een leider werkt aan vertrouwen. In C.A.M. Hermans, *Inspiratie van leraren en directeurs in katholieke scholen* (7). (pp 89 -110). Budel: Damon.
- Korte, G.J.N., de, Dr. Mgr., (2016). *Geroepen tot hoop, bouwen aan een barmhartige kerk*. Utrecht: Kok, pp.74-85.
- Korte, G.J.N., de, Dr. Mgr. (2012). *God is thuis op school, onderwijsbrief voor het bisdom Groningen-Leeuwarden*. Bisdom Groningen-Leeuwarden. pp.1-15.
- Levinas, E., (1987). *De totaliteit en het oneindige essay over exterioriteit*. Baarn: Ambo, pp 29-48.
- Maris, T. (2000). *Dienstbaar leiderschap: De trend voor de komende eeuw*. Hilversum: Europees Centrum voor Servant Leadership.
- Mintzberg, H., Jorgensen, J., Dougherty, D., & Westley, F., (1996). Some Surprising Things About Collaboration-Knowing How People Connect Makes It Work Better. *Organizational dynamics*, 25 (1), 60-71.
- Mc Mullen, J., (2011). Balancing the right to manage with dignity at work, *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 15 (1), 3-6.
- Miller, J., & Glassner, B., (2011). The "inside and the outside": Finding Realities in Interviews. In D. Silverman, (Red.), *Qualitative research: Issues of theory, method, and practice* ( 3th ed.). pp. 131-168. Los Angeles: Sage.
- Muijen, J.J., Schaveling, J., (2011). Leiderschap een theoretisch overzicht. *Tijdschrift voor management en organisatie*, 65 (4), 6-26.
- Monthon, S., & Siengthai, S., (2014). Organizational learning culture and workplace spirituality. *The learning Organization*, 21(3). 175-192.
- Nederlandse Bisschoppenconferentie, (2004). *Bezielde en Zelfbewuste, beleidsnota met het oog op een nieuwe dynamiek en een gedeelde visie in het katholiek onderwijs*. Utrecht: secretariaat RKK.
- Oord van, L., (2013). Towards transformative leadership in education, *International Journal of Leadership in Education*, 16(4), 419-434.
- Parris, L.D., & Peachey, J.W., (2012), A systematic literature review of servant leadership theory in organizational contexts. *Journal of Business Ethics*, 113 (3), 377-393.
- Reynolds, K. J., Turner, J. C., Branscombe, N. R., Mavor, K. I., Bizumic, B., & Subašić, E. (2010). Interactionism in personality and social psychology: An integrated approach to understanding the mind and behaviour. *European Journal of Personality*, 24 (5), 458-482.
- Rotmans, J. (2014). *Verandering van tijdperk. (2<sup>de</sup> druk)*. Bostel: Aeneas. pp.8-71.
- Roumen, T. (2008). *Pedagogiek van de aandacht*. Zoetermeer: Meinema.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A., (2012). *Research methods for business students*, (6de druk) Harlow: Pearson , pp. 158-258.
- Spears, L. C., & Lawrence, M. (2005). Practicing servant-leadership: Succeeding through trust, bravery, and forgiveness. *The Academy of Management Review*, 30 (4), 875-877.

Tiggelaar, B. (2005). *Dromen, durven, doen: Het managen van de lastigste persoon op aarde: Jezelf* (1e druk). Utrecht: Het Spectrum.

Trott, D.C., (2012). Teaching spirituality and work: A praxis-based pedagogy. *Management Learning*, 44 (5) 470–492.

Vloet, J., der, Cornu, I., (2012). *Iedereen spiritueel! Praktisch groeiboek voor je eigen spiritualiteit*. Antwerpen: Halewijn nv, pp.16-120.

Weichun Z., Riggio, R.E., Avolio, B.J., & Sosik, J.J., (2011). The Effect of Leadership on Follower Moral Identity: Does Transformational/ Transactional Style Make a Difference? *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18 (2) 150 – 163.

Yukl, G. A. (2006). Leadership in organizations. In S.B.Craig, *book reviews, personal psychology of people at work*, 64 (4), 1056-1059.

## Bijlage 1, semigestructureerde interviews.

Overzicht antwoorden op de vragen semi- gestructureerde interviews

### Leiderschap verkennen

#### 1. WAT BETEKENT VOOR JOU LEIDERSCHAP?

1. Dat betekent dat je leiding kunt geven, sturen en richting kunt aangeven zowel projectmatig als procesmatig. Dat doe je samen met je mensen door ze te faciliteren in het meewerken aan die stip op de horizon..
2. Ik ben blij, vindt het belangrijk dat de leider niet boven mij staat. De leider moet net boven de mensen staan. Veel en goed overleg. Uitwisseling van ideeën en er is sprake van wederkerigheid.
3. Naast stimuleren is eerlijkheid, consequent en positief zijn van groot belang.
4. Een rotsvast punt in de organisatie. Iemand die de knopen uiteindelijk doorhakt. Waar je altijd terecht kunt met je problemen en vragen, dat hoeft niet iets groots te zijn. Hij of zij heeft een luisterend oor voor jou en de beslissingen die gemaakt moeten worden. De kapitein op het schip.
5. Dat een leider andere mensen stimuleert, het team bij elkaar houdt. Een leider moet ook opbouwend zijn.
6. Een leider moet een duidelijke visie hebben. En iedereen in zijn waarde laten.
7. Leiderschap is heel verschillend. Ideale leider kent waarderend leiderschap. Is een leider die ruimte geeft. Kansen en mogelijkheden creëert. Dat zie je terug in kansen en mogelijkheden die geboden worden. De ruimte neemt om zichzelf te ontwikkelen en begrip ontwikkelt voor zijn of haar omgeving. Dat zie je dan terug in een krachtige leeromgeving en waarin hij of zij volop kansen en talenten ziet.
8. Iemand die het op zich durft te nemen, maar niet zomaar. Je moet kwaliteiten bezitten om het te kunnen. Want je moet met veel dingen rekenschap houden. Leiderschap vraagt om een bescheiden iemand. Dan krijgt een ander de ruimte tot groei.
9. Leiderschap betekent dat je voorop durft te lopen. Jezelf kwetsbaar durven opstellen en keuzes durven maken. Leiderschap vormgeven doe je met passie. In je passie neem je de mensen mee.
10. Leiderschap betekent sturing geven aan alles. Maar hangt wel af waar je leiderschap uitoefent.
11. Leider zijn in deze groep leerkrachten is een hele klus hier. Soms moet je hier autoritair zijn. Op een niet prettige manier
12. Iemand die energie geeft en ruimte biedt. Maar ook een regelneef. Wat gedaan moet worden, moet worden gedaan.

#### 2. WANNEER IS ER SPRAKE VAN GOED LEIDERSCHAP?

1. Goed leiderschap vindt plaats vanuit een sociale context. Je legt niet op. Je werkt vanuit je sociale vaardigheden. Overtuiging is hier het steekwoord.



2. De school moet lopen. Heb je gedaan wat je moest doen. Als er strubbelingen met ouders zijn bv. dan moet je op de steun van de leider kunnen rekenen. De leider heeft naar de kinderen ook een rol. Zij moet ze kennen en kunnen steunen

3. Dat betekent respect voor de groep vanuit jezelf. Dan creëer je veiligheid. Die veiligheid is oh zo belangrijk. En mag je, jezelf zijn met al je emoties. Alles eruit halen wat erin zit, zodat je je werk goed doet.

4. Goed verwijst voor mij naar 'empatisch' vermogen. Hij of zij moet zich kunnen inleven vanuit zichzelf naar het personeel.

5. Respect voor de groep en de ander. Dan creëer je veiligheid. En mag je, jezelf zijn met al je emoties. Inspirerend naar mij toe en ook vanuit mij naar de leider. Een leider die inspireert is iemand die alles eruit haalt wat in je zit om een goede leerkracht te zijn.

6. Een goede leider heeft een visie, welke kant hij uit wil varen. Iedereen is nodig en de leider moet motiveren om dat gemeenschappelijk doel te bereiken. Een goede leider weet de talenten van iedereen te gebruiken. Wie heeft wat want de leider kan niet alles.

Bijvoorbeeld:

Ik ben jeugdleider van een groepje binnen onze kerk. Het evangelie is duidelijk maar je weet niet altijd hoeverre iemand al alles begrijpt.

De directeur wil denk ik verkorte lestijden, betreft iedereen bij het onderzoek, meningen worden gehoord, dat is denk ik heel goed iedereen erbij betrekken. Toch denk ik dat er soms, ondanks dat alle meningen gehoord zijn en iedereen iets mag zeggen, een directeur heel sterk kan sturen naar een bepaalde richting toe. De directeur wil verkorte lestijden en heeft voor zichzelf al een richting bepaald. bijvoorbeeld. Dan worden de meningen wel gevraagd. Ondanks de inbreng gebeurt het toch. Je wilt ruimte voor betrokkenheid, maar ook wat is verantwoord daarin en kan de leider jou loslaten.

7. Als hij of zij de werknemers ziet staan. Transparant en open is en in staat is duidelijk te maken welke weg bewandeld wordt en de rol van de ander daarin.

8. Dan zijn een paar dingen belangrijk. Iemand moet wel grenzen stellen en afbakenen. Zodat het personeel kan floreren. Duidelijkheid is belangrijk. Er is in een zekere mate een grens nodig. Niet iedereen kan grenzeloosheid aan. Je moet wel vertellen aan je personeel wat je verwacht binnen je bedrijf. In dit geval het onderwijs.

9. Goed leiderschap betekent naast de boven genoemde kenmerken dat je gevoelig bent voor wat er gebeurt. Je neemt waar, beoordeelt en handelt op evenwichtige wijze. Goed luisteren naar wat er om mij heen gebeurt. Wat hebben de mensen nodig die ik leiding geef. Je toont passie, houdt koers, bent enthousiast anders red jij het niet.

10. Als je leiderschap effectief is. Dat je sturing kunt geven zonder of met minimale weerstand. Je moet een klik hebben met wat of aan wie je leiding geeft.

11. Goed leiderschap past zich aan, aan wat de groep nodig heeft. Maar autoritair zijn wil niemand. Soms is er sprake van een 'stel jonge honden' en dat vraagt toch wel stevig leiderschap. M is een goede leider. Kan ook wel autoritair zijn bij tijd en wijle als het niet opschiet. Een leider moet goed in de gaten houden wat ze moet doen om jou goed te laten functioneren.

12. 'goed' hetzelfde als bij één. Inspireren, energie, ruimte, leiden, regelen in de organisatie.

### 3. Zegt het begrip spiritueel leiderschap jou iets?

1. Ik ben er wel een voorstander van. Het is echt anders maar ik kan het niet heel concreet maken.

2. Spiritueel heeft iets te maken met die sociale context. En die overtuiging. Maar ook het vertrouwen dat er meer is tussen hemel en aarde. Daar hoort bij vertrouwen in de kinderen en hun ouders op school, de sociale omgeving en leerkrachten. Het betekent ook vasthouden als het nodig is en loslaten als het kan. Er zijn voor elkaar. Daar heeft spiritueel leiderschap iets mee te maken.

3. Dat geldt ook voor mij een inspirerende leider haalt alles uit je wat in je zit. Maar je moet niet overal zomaar klakkeloos in moeten geloven. (Denk aan goeroes en Hitler). De ander mag niet alles voor jou bepalen want dat is misbruik van macht. Respect en het geestelijke. Maar wil wel noemen dat het gevaarlijk is als verkeerde leiders zich spiritueel noemen. Dat is heel belangrijk dat de leider goede normen en waarden hanteert. Denk maar aan onze ouders die waren nog bang voor de macht van sommige pastoors. Onze generatie gaat daar nu heel vrij mee om. Mijn schoonmoeder was de laatste lichting.

4. Met wat er boven staat aanvullen met je eigen individu mogen zijn. Want we zijn niet allemaal hetzelfde. De ander kan het niet voor jou bepalen, dat is misbruik van macht. Het zit voor mij vooral in het woord respect. En het heeft ook meer met het geestelijke te maken. De leider die boven je staat moet wel het gevoel van veiligheid geven. Normen en waarden zijn dan toch wel belangrijk. Onze ouders waren gewoon bang. Ik kom uit een gezin van 11 kinderen. Ze was blij met ons allemaal hoor. Maar nu gaat de jongere generatie daar heel anders mee om.

5. Een beetje. Dan denk ik aan mensen zoals Gandhi. Spirituele leiders hebben volgers en een ideologie. Maar ook begrippen als natuur en liefde horen erbij.

6. Binnen mijn baptistengemeenschap, staat spiritualiteit voor de relatie met Christus en met God. Dat mag niet gelijk gesteld worden met religie. Wij willen God leren kennen in zijn wezen. God is mens geworden in de persoon van Jezus en heeft ons voorgeleefd hoe te leven.

De raad van de kerk geeft aan dat het evangelie een opdracht kent, een zending.

Voordat je bijvoorbeeld begint met lesgeven aan kinderen bidt je eerst om wijsheid. Want in die lessen geef je kinderen zaken mee die best nog wel moeilijk zijn voor kinderen. Onze dominee is een spiritueel leider. Telkens op nieuw moet jij je als dominee weer plaatsen in dat samenspel tussen de leden en het evangelie. Maar het is bijzonder om te zien hoe de dominee zich laat leiden door zijn relatie met Christus en met God.

7. De drijfveren voor spiritueel leiderschap komen vanuit de opvoeding die hij of zij heeft meegekregen. Normen en waarden spelen een belangrijke rol. Wat zijn je drijfveren.

8. Je noemt dat zo. D.L. in zijn persoonlijke woordje in de BMS brieven. Dat zegt mij wel wat. Alleen je moet niet te veel die kant uit als je niet met beide benen op de grond blijft staan. Niet alle problemen zijn spiritueel op te lossen. Het is een middel dat ondersteunt maar soms moet er ook gewoon worden doorgepakt.

Een persoonlijk voorbeeld. Toen ik jong was, werkte ik bij de VIVO op het Cambuurplein. Daar was een bedrijfsleider waar ik heel veel ontzag voor had. De manier waarop hij met de mensen omging, de boodschappen bezorgde enz. Toen bleek dat hij de zaak bezodemieterde. Hij vertelde hoe ik het moest doen. Maar wie controleerde nu de baas. De

echte baas, net boven hem, had hem dat volledige vertrouwen gegeven. Het heeft bij mij lang geduurd voordat ik vertrouwen in leiderschap terug had.

**Maar** daarom moet een leider wel grenzen stellen. Een leider die alles op het gevoel doet, daar kun je alle kanten mee op. Leiderschap vraagt groei binnen een bepaald kader, waar ook sprake is van een zekere controle. Ook voor de baas geldt, als hij volledig de ander kant op wil, dat mensen het kunnen volgen. Anders wordt er niet geluisterd en lukt er niets. Zo kan een bedrijf in de problemen komen omdat personeel niet meekomt. Kijk naar het HBO. Leaders binnen die wereld hebben helemaal niet geluisterd.

9. Spiritueel leiderschap verwijst naar zingeving. Dat is de drijfveer om bepaald werk te doen. Men is vooral gericht op de korte termijn. Maar eigenlijk moet je alles doen vanuit een gevoel van 'iets diepers'. In dit beroep, als leerkracht is het wat meer zichtbaar te maken.

10. Nee, spiritueel leiderschap zegt me niets. Niet iets dat alle dagen aanwezig is, zegt me niets. Ik zou het misschien kunnen duiden als gevoel? Ik heb wel een voorstelling. Iemand binnen een spirituele beleving functionerend kan daarin doelen stellen een structuur aanbrengen, leiding geven aan dat proces. Maar dan op spiritueel vlak.

11. We hebben een bovenschoolse directeur die het graag wil zijn maar waar ik niet in geloof. Dan staan mijn haren recht overeind. Vanuit zijn spiritualiteit leiding geven dan moet je ook geloofwaardig overkomen. Daardoor heeft spiritueel leiderschap bij mij niet zo'n positief beeld.

12. Spiritualiteit als begrip zegt wel iets. Maar een spiritueel leider kan ook een leider zijn. Iemand die zonder iets te zeggen al een leider is.. Hij zij heeft iets. Je hebt meer nodig.

#### 4. Waar heeft spiritualiteit volgens jou mee te maken

1. Spiritualiteit is iets persoonlijks. Deel daarvan is waar ga je naar toe en waar kom je vandaan. Het leven nu. Maar ook filosoferen op betekenis van de toekomst. En daar heb je niet direct een antwoord op. Wat geeft dat voor betekenis in het werk zelf? Je zelf mogen zijn, mens zijn. Want eigenlijk ben jij diegenen die je in je hoofd mag zijn. Het geeft kracht in je werk en dat vind je ook terug in de leerkrachten, kinderen. Zo is er hier een meisje op school dat chronisch ziek is en dat je steeds een beetje ziet inleveren. Dat meisje laat heel veel kracht zien in de manier waarop ze omgaat met haar medemensen, klasgenoten en leerkrachten. Hoe zal ik het zeggen het lijkt wel alsof het zo moet zijn. Er spreekt heel veel kracht uit in de omgang met de medemens Haar handelen en omgang met anderen dient tot inspiratie voor al die anderen. Het is een rationele uitleg maar ook duidelijk met een andere kant. Kracht naar kruis zoals wij dat noemen.

2. Ik vind het een lastig woord spiritualiteit. Het heeft te maken met dat er meer is tussen hemel en aarde. Het is niet tastbaar en moeilijk te benoemen.

3. Gevoel. Het heeft te maken met gevoelens. Maar ook met hoop. Wat je raakt maar wat je ook ten diepste beweegt, emotioneel waar het je om gaat. En die gevoelens vertalen. En voor mij is het, het vertrouwen op iets of in iets. Maar zonder de groep wordt het helemaal niets. Als je ergens bij hoort biedt het je ook bescherming. Zelf ben ik toen ik heel erg ziek was me ervan bewust geworden dat ik die hoop nodig had om te overleven. Niet alleen het geloof maar ook mooie muziek, vooral Ierse Keltische volksmuziek.. Gevoel en sfeer zijn belangrijk.

4. Gevoel. Het heeft te maken met gevoelens. En met hoop. Maar ook met denken en durven. Het zeggen wat je ten diepste raakt. Veiligheid vind ik ook belangrijk. Maar spiritualiteit moet je ook maar kunnen of willen. Niet iedereen staat er open voor. Soms beredeneer je echt vanuit het hoofd. Maar spiritualiteit biedt ook hoop. En dat mogen we niet verliezen. Dat gevoel is belangrijk. Verbinding en rust.

5. Geloof als eerste, niet alleen God of Jezus. Maar juist ook de liefde voor de natuur, de liefde zelf. Spiritualiteit is groter dan dat alles. Wel onderdeel van een kerk maar niet alleen.

6. Gaat over omgang met de ander, naastenliefde en vergeving. Maar ook leven tot Gods eer. De verkondiging en zelf God kunnen ervaren. Maar ook wegwijzer zijn naar Jezus.

7. Waarin geloof je en waar sta je voor.. Hier is het wat je als school wilt uitdragen en waar sta jijzelf. In school zijn de visie en de missie de kern van die spiritualiteit. Waarvoor je staat moet transparant zijn. Als de visie en de missie goed zijn, je ervoor wilt staan dan spreek je van spiritueel onderwijs. Je hebt je normen en waarden uit te dragen als katholiek of Christelijk onderwijs. Dat heeft weer te maken met die kern waarvoor je wilt staan.

8. Heeft te maken met het over een ander boeg durven gooien. Out of de box durven denken. Terugkeer naar jezelf. Vooral verhalen en spiegelverhalen binnen ons werk zijn daarin goede ondersteunende hulpmiddelen.

Verhalen en spiegelverhalen en gedichten kunnen je ook helpen bij leiderschap en de beslissingen die je moet nemen en lastig zijn. Die kunnen je op andere gedachten brengen. Soms moet je er ook nog eens een nachtje over slapen. Is datgenen wat ik uitgedacht heb wel goed voor mijn mensen en de organisatie. Je zoekt een bepaalde vorm om je hoofd op andere gedachten te brengen. Maar het moet wel passen bij jou.

9. Met de vraag waar je voor wilt staan. Wat is van belang. Spiritualiteit geeft meerwaarde aan dat wat je doet.

10. Met gevoel. Invulling geven aan dingen die niet even duidelijk zijn.

11. Ik was op Terschelling als voorbeeld vanuit de parochie. Mathilde de Graaf van KPN liet ons naar het hart van een labyrint lopen en vroeg ons een gedachte mee te nemen. Het hart en spiritualiteit is gauw met elkaar te verbinden. Vanuit de RK identiteit hoort er ook het besef te zijn dat het leven meer is dan dat je ziet. Dat er diepere banden zijn tussen jou en alles, de wereld, de ander en God.

12. Uitdragen van het mystieke. Verwondering er oog voor hebben. Ruimte geven voor / naar elkaar en de omgeving. Omgeving creëren waarin dingen voelen naar een plek waar rust is.

## 5. Kun je ook woorden of uitdrukkingen noemen die volgens jou bij spiritueel leiderschap horen?

1. Als ik denk aan grote leiders dan denk ik aan Mahatma Gandhi en Nelson Mandela. Zij waren spirituele leiders. Empathie speelt een grote rol bij goed leiderschap. De politiek laat ook wel de andere kant zien. Daar werken politici niet vanuit een spiritualiteit of geloofsovertuiging maar zijn toch grote leiders. Zij doen hun werk vanuit hun verstand en brengen vanuit hun verstand empathie in. Spiritualiteit voedt vooral ook onder gelijkgestemden. Als daar dan verandering wordt aangedragen geeft dat een extra dimensie van begrijpen. Ik zou niet zonder die dimensie kunnen leven.

2. Gevoel, Ontastbaar. Ik moet me er toch eens in verdiepen

3. Vertrouwen, veiligheid, zoeken naar rust. Belangrijk is ook vrede en geen gescheld/geschreeuw. Maar ook spiritueel rust voor anderen. Ja, Yoga gaf verbinding, we deden het met elkaar. Rust uitstralen

4. Vertrouwen, veiligheid, zoeken naar rust. Belangrijk is ook vrede en geen gescheld/geschreeuw.. Een voorbeeld. In onze hectiek op school kwam er iemand een yoga sessie geven. Wat ik mooi vond was dat iedereen serieus meedeed en dat gaf best een mooie sfeer. Voelde goed. En dat had ik niet verwacht van deze groep mensen.

5. Heb je naaste lief. Wie goed doet, goed ontmoet. Gedraag je naar anderen zoals jij ook wilt dan andere zich naar jou moeten gedragen.

6. Iemand die geduld moet tonen en hebben. Maar ook Christus kennen. En godsdienstig kunnen spreken. Spiritualiteit is voor mij de relatie met Christus centraal stellen. Mee willen doen en jezelf wegcijferen. Woorden als geduld en vergeving zijn uitermate belangrijk. Leiding geven krijgt zijn invulling vanuit de bijbel, door de bijbel als leidraad te nemen. De bijbel is waar van kافت tot kافت. Met andere woorden een spiritueel leider weet zich gevoed vanuit de bijbel. De bijbel is ook de toetssteen voor spiritueel leiderschap.

7. Spiritualiteit heeft te maken met betrokkenheid, inzet, liefde en passie en wederzijds respect.

8. Bezinning en introspectie. Ik ben zelf naar een opleiding voor een clownscursus gegaan en dat vraagt van je om heel goed naar de ander te kijken en je erin te verplaatsen. (Maar ook een mindfulness cursus). Even weer terug keren bij jezelf en je leiderschap. Wat voor leider ben ik nu eigenlijk. Anselm Grün spreekt over 'Die Quelle'. De bron. Waar put ik uit.

9. Het is een leider die de juiste vragen stelt. "Waarom heb je dit nodig of waarom doe je dit." De grondhouding is spiegelen. Vanuit je overtuiging dat jij je werk met passie doet.

10. Een baken willen zijn

11. Het hart. Dat je vanuit je hart en je gevoel leiding geeft. En de keuzes die je maakt hebben daarmee te maken. Weer terug naar het bestuur. De vicevoorzitter is een echte zakenman, praktisch doortastend. Niet spiritueel. Ik wil vertrouwen voelen, dat het goed komt. Dingen een kans geven dat het lukt. Bij het bestuur staat het doel meer voorop. En ik vertrouw altijd alles. Misschien wel teveel.

12. Zie vorige vraag. Daar heb ik de woorden gebruikt. Deze woorden horen ook bij spiritueel leiderschap.

### Gericht op de spirituele dimensie

#### 6. Zijn dat ook woorden als Godsvrucht, barmhartigheid, heiligheid en volmaaktheid voor jou?

1. Dat kan ik niet zo zeggen. Barmhartigheid is een ouderwets woord aan de ene kant maar dekt wel de lading als het gaat om zorg. Het heilige als begrip? Er zijn dingen heilig voor individuele mensen. Maar als begrip kan ik mij er niets bij voorstellen.

2. Godsvrucht zegt me niet veel. Barmhartigheid wel. Dat heeft te maken met de omgang met elkaar in het dorp en op school.

Heiligheid zegt me minder.

Volmaaktheid wel. Ieder kind, ieder mens is niet volmaakt. Kinderen en mensen hebben hun goede en slechte kanten. Maar kinderen zijn uniek dat wel. Daarom moet je elkaar accepteren zoals je bent. Je mag er zijn.

3. Godsvrucht nee. Barmhartigheid wel. Dat zit in ons geloof. Opkomen voor de arme en iedereen hoort erbij. Het komt aan de orde bij ons in de catechese. Heiligheid en volmaaktheid ik weet het niet

4. Godsvrucht niet. Barmhartigheid wel. Dat zit in ons geloof. Opkomen voor de arme en iedereen hoort erbij. Dat gebeurt bij ons ook in de catechese. De andere twee woorden zeggen me niet zoveel.

5. Godsvrucht zegt me niet zoveel. Barmhartigheid kennen we uit de verhalen. Barmhartige Samaritaan. Dat is wat je wilt in de omgang met de ander. Volmaaktheid; iedereen wordt volmaakt geboren. Dat draag je uit in de omgang met elkaar. Het gedrag maakt niet de persoon. Want het gaat om heel de persoon. Een voorbeeld. 'Wat ben je stom', kun je niet zeggen. Maar wel het gedrag dat iemand laat zien kun je afkeuren.

6. Godsvrucht betekent geheiligd in Jezus naam. Met vallen en opstaan streef je naar een zelfde levenshouding als Jezus. Dat vallen en opstaan vraagt om steun maar ook vergeving voor wat niet goed ging. Maar ook de vruchten van de Geest.

6. Barmhartigheid betekent dat je naastenliefde toont voor de zwakkeren om je heen. Je hebt compassie. Helpen van heel nabij. Maar laat je daar wel op aanspreken opmerken wat nodig is.

Heiligheid verwijst naar het lichaam als de Tempel van Gods Geest. Wij leven tot zijn doel. God is Heilig. De schepping is daarvan een afspiegeling. Ons verlangen zou gericht moeten zijn op het voorbeeld van de Jezus leefde. Daar moeten wij naar streven.

Volmaaktheid zien we alleen bij Jezus en God. Maar wij kunnen er wel naar streven zo weinig mogelijk fouten te maken, streven naar die volmaaktheid. Durven te erkennen dat wij mensen niet volmaakt zijn.

Daarin goed leiderschap laten zien

7. Godsvrucht: Daar heb ik minder mee. Je vraagt steun van bovenaf.

Barmhartigheid; die spiritualiteit heeft te maken of is te zien als een continue cirkel van reflectie. Wie ben ik, wat heb ik nodig. Een diepere reflectie tot je innerlijke zelf. Wat geef ik dan de ander

Volmaaktheid heeft te maken met die visie en die missie. Maar ook met tevreden zijn over je werk en waarvoor doe ik het en voor wie.

Heiligheid;-

8. Godsvrucht zegt me niets. Barmhartigheid wel. Denk aan de barmhartige Samaritaan. Aan zorg voor de ander. Je nederig kunnen opstellen (een clown doet dat ook. Hij let heel erg op wat zijn publiek nodig heeft). Heiligheid. Wel Maar dan op een heel ander level. Zou je iets mee kunnen. Soms voelt iets volmaakt of volmaaktheid daar heeft het iets mee te maken.

9. Dat zijn voor mij wel belangrijke woorden. Zij zijn betekenisvol voor mijn dag en mijn eigen koers. Jezelf durven wegcijferen. Waar draait het eigenlijk om. Belangrijk voor mijn eigen weg of wat kom ik tegen. Ik wil mij openstellen voor God; voor wie kan ik iets betekenen

10. Daar kan ik wel een voorstelling bij maken. In het dagelijks leven betekent zorg voor de naaste een betekenis. Daar ontkom je niet aan. Barmhartigheid heb je op verschillende



niveaus. Denk maar aan de vluchtelingenstroom. In Nederland zelf in de zorg. In het onderwijs zelf maakt het, het werken in het onderwijs zinvol en je wilt betekenis meegeven aan kinderen. Zinvol bij kinderen in de sociaal emotionele problematiek. Dan wil je een bijdrage geven aan kinderen. Als dat lukt ben je aan het eind van de dag voldaan.

11. Godsvrucht klinkt zo EO achtig. Heiligheid is een mooi woord. Dat gebruik ik erg veel. 'Heilig spelletje', maar dan wel weer terug naar normaal. Ook de uitdrukking 'is mij heilig' is prachtig. Dan duid jij iets als waardevol bijzonder. Barmhartig is een mooi woord. En in de context naar kinderen toe. Kinderen die heel erg onaardig zijn, dan proberen barmhartig te zijn, aardig te blijven. Dat is ingewikkeld. De Bijbelse verhalen over barmhartig zijn, zijn mijn lievelingsverhalen. Het woord volmaaktheid gebruik ik erg vaak. Vooral in de sarcastische context met mijn zus als we in gesprek zijn over mensen, "wat zijn we weer volmaakt". Maar als mens moet je durven genieten van je volmaakte kwaliteiten. Op zo'n dag op Terschelling valt alles samen, dan is de dag volmaakt. Blijf barmhartig naar jezelf.

12. Deze woorden zeggen mij niets. Al hoe wel barmhartigheid zit in hoe ga je met elkaar om en hoe doe je dit. Het zijn woorden waar ik mee opgegroeid ben. Maar ik begreep ze nooit. Ze werden veel genoemd maar veroorzaakten, doordat ik ze niet begreep veel teleurstelling. Deze woorden horen meer thuis in de omgang dan in taal. Belangrijkste is ruimte geven.

## 7. Of is er sprake zijn van een zoekende houding van overgave en ontvankelijkheid?

1. Die horen er zeker wel bij. Overgave hoort er zeker bij. Leiderschap moet je willen ontvangen. Maar vanuit de het leider zijn mag je overgave ook afdwingen op een natuurlijke manier. Dat doe je zo vanuit je 'echt' zijn. Ben je ontvankelijk voor de leider die goed leiding geeft? En toont die leider haar of zijn ontvankelijkheid naar jou toe?

2. Geen overgave. Ontvankelijkheid wel. Openstaan voor de RK houding maar in principe open voor iedereen. Dat mag je weten.

3. Dan geef jij je over bij overgave. Dat zegt me wel iets maar daar is wel een bepaalde mate van veiligheid voor nodig. Ieder mens heeft dat nodig. Je ontvankelijk opstellen. Hoe ouder je wordt hoe meer je beseft dat je ontvankelijk opstellen bijdraagt aan je persoonlijke ontwikkeling. Als je jonger bent ben je wat naïefer. Dan vertrouw je meer op volwassenen.

4. Spiritualiteit als overgave aan iets. Sektes enz. niet dus wel overgave aan goede 't goede. Het biedt ook hoop. . Hoe ouder je wordt hoe meer je beseft dat je ontvankelijk opstellen bijdraagt aan je persoonlijke ontwikkeling. Als je jong bent, ben je soms nog heel naïef en vertrouw je soms op de volwassenen om je heen.

5. Het moet een combinatie van beide begrippen zijn. Totale overgave en ontvankelijkheid betekent dat er geen blokkades zijn, dat je echt kunt luisteren. Dat wil zeggen je kunt oordeel vrij luisteren en oordeelvrij ontvangen. In de relatie toon je ruimte voor de ander maar ook voor jezelf. Op die manier toon je respect voor de ander. Maar eigenlijk voor elkaar.

6. Overgave is gericht naar God toe. Dat zouden we soms meer moeten doen. Maar bij dit alles mag je ook genieten en is er ontspanning nodig. Ontvankelijkheid betekent dat je elkaar wilt bemoedigen en dat je open staat voor andere meningen. Want het zou arrogant zijn om te zeggen dat wij God volledig kennen. Een spiritueel leider toont die

ontvankelijkheid en staat open voor andere meningen. Maar wel gericht op het streven naar God leren kennen.

7. Ontvankelijkheid heeft te maken met het onbevooroordeeld berichten laten binnenkomen. Niet je eigen mening als eerste geven. Pas later raak je er persoonlijk bij betrokken. En pas van daaruit een helder antwoord formuleren.

Zoekende houding mogelijkheden zoeken en niet veroordelen of tegenwerpen, maar waarom beslist iemand op die wijze. Van bovenaf, dan gaat het wel over de manier waarop. Overgave heeft te maken met het tactvol brengen van een mening. Doe je dat op een verstandige wijze of roept een bepaalde mening weerstand op.

8. Een zoekende houding van ontvankelijkheid is in het leven heel belangrijk. "Alles goed?" Dat wordt veel te weinig gevraagd. Er is veel te weinig aandacht voor de ander. Openstaan naar de ander daar helt overgave wel bij. Overgave omdat je leert dat wat de ander in zijn zijn zwaarder voor je weegt.

9. Maar het is goed stil te staan bij leiderschap als zoekende houding. Vooral in het besef dat goed leiderschap zwaar is en dat je als leider dit stukje oppakt. Hoe wil ik invulling geven. Je moet jezelf helemaal geven. Maar het moet wel passen.

10. In deze bewoording niet. Hoe wel. Een zoekende houding bij jezelf als het je bewust maakt van wat en hoe je de dingen doet. Daar is een spanning. Hoe heb ik het gedaan en doe ik de dingen goed. Dit slaat meer op een overtuiging van idealisme. En zie ik niet zozeer als spiritueel. Ontvankelijk willen zijn betekent dat je continue open wilt staan voor nieuwe inzichten. Maakt je weerbaar en laat je flexibel opstellen.

11. Deze twee begrippen zijn belangrijk. Als je niet openstaat wordt het niets. Maar je moet ook durven loslaten anders wordt het niets.

12. Het woord ontvangen zegt mij meer dan overgave. Kinderen zijn heel ontvankelijk. Eigenlijk een mooi woord. Sommige kinderen / volwassenen waar je grip op moeten houden dat is overgave. In de context van 'niet afhankelijkheid'.

### **Gericht op de organisatorische dimensie**

8. Er vindt een interventie plaats in de vorm van een MD programma spiritualiteit door het bestuur, hoe draagt dat volgens jou bij in het beter leider zijn?

1. Dat kan maar dat hoeft niet. Mensen kunnen ook empathisch zijn vanuit de ratio. Dat is heel breed.

2. Ik denk dat het een manier van denken is dat past bij de stichting. Wij doen hier kleurenwijs en dat is ook heel spiritueel.

3. Dat weet ik nog niet. Maar ik denk wel dat het bijdraagt. In het verleden heb ik meegemaakt dat het te zakelijk was. De sfeer was weg. Er werd geen rekening gehouden met de gevoelens van anderen. De directeur gaat uit van onze eigenwaarde. En staat open voor iedereen.  
Er wordt geluisterd.

4. Hier hebben we meegemaakt dat er in het verleden alleen maar heel zakelijk werd gewerkt. Er werd geen rekening gehouden met de gevoelens van een ander. Spiritualiteit draagt misschien wel bij. Dat is er nu niet. De sfeer is goed. De directeur gaat uit van onze eigenwaarde. En staat open voor iedereen. Er wordt geluisterd.

5. Ik denk dat het de directeur praktische handvatten oplevert. Misschien in de context van anders kijken en anders luisteren. Er nog beter zijn voor de ander.

6. Voor mij persoonlijk betekent het dat je Gods leiding accepteert in jou leven. Als je rekenen en taal geeft vraag je minder om Gods leiding maar ik denk wel in de normen en waarden, hoe gedraag jij je. En als jij je misdraagt durf jij dan om vergeving te vragen. Inzetten ook van je talenten. Iedereen heeft een gave ontvangen van God. Dat kun je geestelijk uitleggen maar die gave moet je ook in de praktijk gebruiken. Talenten zet je in maar misbruik je niet.

7. Spiritualiteit draagt bij aan de gemeenschap waar de school in staat. Maar daarin speelt de kerk ook een rol. Met pastor Nellie was er sprake van een regelmatige band met de kerk. Maar de lijntjes zijn veranderd. De spiritualiteit moet nu meer vanuit de leerkrachten en de school komen. De vertaalslag in de relatie school- kerk is nu veel meer een initiatief vanuit school. MD programma heeft ook invloed op de persoon van de leider en wie de leider is bepaalt hoe het eraan toe gaat. Dan kom je terug op de normen en waarden. En neemt hij of zij haar team daarin mee.

8. P. , de directeur laat al veel uit zich zelf zien. Bijvoorbeeld in onze schoolkrant 'tomaatje'. Daarin laat P. zien hoe hij betrokken is en schrijft hij gedachten op die je als personeel soms toch even op een andere gedachte brengen. Of dit inzicht helpt? P. had dit ook al vanuit zichzelf. Bijvoorbeeld zie ik dat in de bepaalde manieren waarop wij vergaderen of hoe er besluiten worden genomen. Zo was er een boekje voor de studiedag, voor ons allemaal om ons op andere gedachten te zetten. Ligt wel gevoelig. Mag meer mee worden gedaan.

9. Die horen voor mij erbij. Belangrijk is echter de vorm van leiderschap. Voor mij is Jezus het voorbeeld van leider zijn. In Jezus zie je al die eigenschappen terug. Mensen worden in hun kracht gezet maar niet vastgelegd.

10. Hangt ervan af wat ze leiden. En hangt ook af van de manier waarop. Moet aansluiten bij de manier wat geleid wordt. Als men de slag kan maken naar wat er geleid moet worden dan alleen een meerwaarde. In mijn beleving mag dat niet missen.

11. M heeft het niet nodig. Zij is een natuurlijke leider. Dat vinden wij allemaal als team. Zij heeft het niet nodig als meerwaarde.

12. Dat weet ik niet. In onze situatie komt M niet uit de katholieke traditie. Als daarin coachend kan worden ondersteund, om het praktisch vorm te geven dan is dat denk ik beter. Meer weet ik niet maar wat nog wel zou passen is een onderzoekende houding..

**9. Hoort bij leiderschap het zien, herkennen en deelnemen aan gebeurtenissen, patronen die er toe doen? Wat pikt de leider dan op?**

1. Dat is zeker belangrijk. Een leider moet de hoofdzaken eruit weten te halen om de vervolgstappen te kunnen nemen.

2. Dat hoort er zeker bij. De vaste dingen die erbij horen moet de leider waarnemen en onderdeel van zijn. Maar ook incidentele gebeurtenissen die zich op school voordoen. Als er conflicten in je groep zijn en de ouders komen te dichtbij bij jou als leerkracht, dan moet de leider er voor je zijn. Anders kan het voelen als een bedreiging. Maar ook het omkeren; ouders hebben teveel invloed op school.

3. Moet je wel de dingen zien, ja. Je hebt een leider nodig. Dat wordt geaccepteerd door iedereen. Anders gaat iedereen maar op eigen houtje aan de slag of zijn eigen weg. Schouderklop is belangrijk. Maar ook iemand achter de broek zitten. Belangrijk is dat hij dingen herkent dat doet ertoe. Afstand is nodig. Want het bespreekbaar maken van dingen is belangrijk. Voor mij is heel belangrijk dat hij mensen het gevoel geeft dat je gehoord wordt in het team. En dat de directeur belangrijk is in het team. Daar hebben we het heel veel met Joop over gehad. Wij zitten heel veel met Joop op één lijn.

4. Moet je wel de dingen zien, ja. Je hebt een leider nodig. Dat wordt geaccepteerd door iedereen. Anders gaat iedereen maar op eigen houtje aan de slag of zijn eigen weg. Hij mag teamleden niet laten vallen.. Ook al is iedereen heel verschillend. Een schouderklop is belangrijk. Maar hij mag van mij ook iemand een figuurlijke schop onder zijn achterwerk geven als diegenen niets doet. Herkennen is belangrijk maar ook een bepaalde afstand creëren naar de dingen en gebeurtenissen toe. De directeur moet de dingen wel bespreekbaar kunnen maken. Op één lijn zitten met elkaar is belangrijk. Daar hebben we het heel veel met Joop over gehad.

5. De leider moet zien waar de knelpunten zitten. Hoge werkdruk bij mensen heeft een negatief effect op alles. En leidt tot uitval door ziekte en burn-out. Natuurlijk kan een leider zeker in de schoolsituatie, waar van alles moet, niet alles wegnemen. Maar kan wel door korte gesprekken, informeren hoe het met je gaat, soms ook privé. Op een heel open manier, openhartig praten dat is nodig. Openheid en transparantie zonder altijd de oplossing voor handen te hebben. Maar luisteren geeft vaak wel rust. Beetje van je af kunnen praten. En soms is het misschien met een eenvoudige ingreep mogelijk om het voor een medewerker wat makkelijker te maken. "Ik zie de druk maar.....". Alleen al de erkenning geeft rust.

6. W. noemt verschillende voorbeelden. Een leider moet signalen herkennen als het niet goed gaat. Bijvoorbeeld als een kind veel blauwe plekken heeft. Hoe zit het met de relatie ouder en kind. Een leider moet ook heel veel processen oppakken. Aanvoelen dat er onvrede is onder collega's. Zeker als iemand het gevoel heeft dat hij of zij wordt genegeerd of denkt niets toe te voegen. De leider moet zich afvragen pik ik voldoende op van de leerkracht. Vieringen die gehouden worden, iemand verantwoordelijk laten zijn en een taak geven. Maar ook weten wat politieke leiders te vertellen hebben, kind centra etc. Je moet overal iets van weten en netwerken.

7. Als ik kijk naar mijzelf dan vind ik dat belangrijk om patronen te herkennen en gebeurtenissen te begrijpen, zeker in mijn groep. De leider moet het omgaan met elkaar waarnemen. Iemand onthoudt wat belangrijk is en komt er op terug. Kan er op terug komen. Bij leiderschap is dat extra belangrijk. De ander zien als persoon. Als mens sta je niet alleen in het onderwijs je hebt talloze rollen te vervullen. Naar leerlingen, naar leerkrachten+ je moet telkens opnieuw je aandacht gebruiken. Wat gebeurt er hoe moet ik ermee omgaan. Belangrijk is ook dat je goede relaties opbouwt. Luisteren, waarnemen ook lichaamstaal. Dat kan zoveel zeggen. Zit iedereen lekker in zijn vel. Als leider kijk je naar het totaal plaatje.

8 Hoe doe je dat? Kun je de gewone gang van zaken doorbreken als het moet. Bijvoorbeeld bij het overlijden van een ouder. De thematafel wordt onderbroken. Er komt een tafel met

de kaars. De symboliek die dat uitstraalt, wij denken aan jou. Als school staan wij als gemeenschap om jullie heen. Dat betekent dat je betrokkenen een hart onder de riem steekt. Soms vragen kinderen om een kaarsje bij Maria in mijn eigen kleutergroep. Voor opa om wat hij heeft gedaan. Maar ook gewoon om het sterven van de vis of konijn een plekje te geven. Het is zo mooi dat je symboliek hebt. Dat je momenten kunt laten terugkomen als warme momenten.

9. Dat hoeft niet direct. Maar je moet wel mensen om je heen hebben die jou informeren, op de hoogte houden. Het is een kwaliteit om je goed te laten informeren. De juiste vragen kunnen stellen is een kunst op zich.

10. Dat jij je gezien en gehoord voelt. En dat dat oprecht is. Niet alles inwilligen wat men zou willen. Dat zou niet goed zijn. Maar wel erkennen en uitleggen waarom niet.

11. In de context van een kleine school ja. Dan moet je gewoon meedraaien. Bijvoorbeeld bij sinterklaas. Zij moest oppassen. Maar eigenlijk hoort zij daar gewoon bij aanwezig te zijn. Het loopt wel maar het draait beter met haar erbij.

12. Een leider kan niet alles oppikken. Je moet het samen doen. Als mij iets raakt hoeft dat namelijk niet de ander te raken. Iets gezamenlijks willen betekent wel samen delen ander wordt het niet begrepen wat de één of de ander bedoelt.

De rol van de leider is dan ruimte geven om samen te kunnen delen en de veiligheid creëren om het te kunnen delen. Daar moet een leider regie op hebben de ruimte en de veiligheid om te kunnen delen.

### **Gericht op de persoonlijke dimensie**

#### **10. Wanneer ervaar je leiderschap als persoonlijk en betrokken?**

1. Als iemand probeert jouw beweegredenen te begrijpen in het werk maar ook daarbuiten. Het is prettig als er ook kennis aanwezig is bij de leider over jouw privéleven. Een leider heeft empathie nodig om dat allemaal op te pikken. En daar iets mee te doen.

2. Als M. de taken die ze heeft met ons deelt en ons durft te vragen van wat vind jij ervan. Een voorbeeld: Volgend jaar is er de mogelijkheid voor algemene muzikale vorming voor kinderen. Het is dan prettig dat zij eerst vraagt wat ik ervan vindt en dan pas een besluit neemt. Als het niet zou lukken in de groep omdat het bv. een onrustige groep is, dan kan je zeggen dat je het niet wilt. Maar ook met scholing, er is heel veel scholing maar de scholing moet wel passen bij de visie. Of het doorvoeren van verbeteringen. Dat gaat altijd in overleg.

3. Als er gehoor gegeven wordt aan jouw emoties en rekening met je wordt gehouden. Als de directeur de onrust weet op te vangen die er elk half jaar is in school. Wij zijn straks nog met negen teamleden. Wat gebeurt er als we in combinatieklassen gaan werken? Telkens is er weer iets van de stichting.

4. Dat rekening houden met jou als persoon is belangrijk. Als je een nare gebeurtenis meemaakt zoals ik laatst, dat je dan toch de ruimte krijgt om weer even tot jezelf te komen. Natuurlijk moet je er later wel weer zijn. Maar dat je daar de kans voor krijgt.

5. Als de leider even je klas binnenloopt. Doorvragen of het gaat, soms ook confronterend zijn, maar dat is wel goed. Aandacht voor de persoon.

6. Als een leider iemand ziet staan en in de vorm van verantwoordelijkheid geven. Maar ook benoemen waar je goed in bent. Dat je mag laten zien dat je iets lastig vindt en dat de leider aan jou vraagt 'hoe kan ik je helpen'. Hoe kan ik je helpen, wat heb je nodig om een betere leerkracht te worden. Soms ook vragen naar je privé. Hoe gaat het en betrokken zijn.

7. De leider moet er zijn als totale persoon. Voor de leider geldt nog meer dat zowel de menselijke kant als privé een rol spelen. Vooral naar zijn medewerkers toe. Er moet wederzijds begrip zijn en acceptatie dat rollen verschillend zijn. Dat mag de leider laten zien.

8. Echt luisteren betekent dat je er de tijd voor neemt. Serieus zijn. Maar niet altijd. Humor hoort erbij. Mag je als werknemer zijn wie je bent. Eigenlijk vraag je betrokkenheid en luisteren.

9. Voor mij ligt dat dicht bij iemand die open is en betrokken.

10. Dat jij je gezien en gehoord voelt. En dat dat oprecht is. Niet alles inwilligen wat men zou willen. Dat zou niet goed zijn. Maar wel erkennen en uitleggen waarom niet.

11. Als de leider ziet dat er iets met je is, ook al is dat soms ten onrechte. Maar dan ook de vraag stelt wat gaan we eraan doen. Er moet oog zijn voor jou. "Ik zie.....". Er is zorg voor haar leerkrachten, de kinderen en er wordt waardering uitgesproken.

12. Binnen onze school moet je persoonlijk en betrokken zijn want we hebben kwetsbare kinderen in onze school. Er zijn momenten dat je moet kunnen zeggen; 'ik weet het even niet'. De relatie kan alleen maar bestaan als je persoonlijk en betrokken wilt zijn. Deze school zijn we wie we zijn en dan moet je wel zo zijn. Hier past geen zakelijk leider. Eindelijk zou ik willen dat iedereen de tools had, verantwoordelijk wil zijn en deskundig is. Dat is het ultieme. Ook dat is een utopie. Dat krijg je nooit gerealiseerd. Tegelijkertijd als er nieuwe mensen komen die moeten ook weer ingroeien en vragen kunnen stellen aan de leider.

### Op zoek naar gunfactoren (toetsvraag)

#### 11. Wat moet er bij jou gebeuren om jouw leider (directeur) het leiderschap ook te gunnen?

1. Een leider die bewaakt wat er moet gebeuren. Die ook een stip op de horizon durft te zetten. Hij of zij werkt ernaar toe. Er is sprake van openheid en je erkend voelen als medewerker. Dan voel je dat het past en dat het lukt om je werk goed te doen. Ik heb meegemaakt dat ik een heel empathisch leider had in een andere werkkring maar er was nooit een stip op de horizon. Dat werkt niet dan doet iedereen maar wat. Ik houd van samenwerken naar.... Die stip ligt hier wel in concept. In Dalton en het zijn van een katholieke school. Wil een katholieke school zich verdiepen in de Islam dan moet de school dat wel heel goed onderbouwen. Dus de stip staat wel binnen een bepaald kader.

2. Vooral openheid. Naar elkaar toe. Maar ook het bespreekbaar maken. Gelijkwaardig zijn aan ons. Een directeur moet niet boven je staan. Wel leiding geven. Daar gaan we heen. Je moet durven zeggen wat je accepteert of niet. Als jij je eigen mening kunt geven dan voel jij je op je gemak. Acceptatie en veiligheid is belangrijk dan voel ik mij op mijn gemak.

3. Respect. Als iemand een leider voor mij is dan hoort daar respect bij, Maar ook vertrouwen.



4. Vertrouwen. Als Joop er niet is dan vraag ik mij al snel af waar is Joop. Vertrouwen en respect horen bij elkaar.

5. Ik ben altijd al een volger geweest. Voor mij betekent het dan ook dat ik heel duidelijk krijg wat er van mij wordt verlangd, de tijd die het vraagt en de waardering als de opdracht is geslaagd. Als ik dan gezien wordt voelt dat goed die waardering. Dan heb je mijn loyaliteit.

6. Goed kunnen luisteren, de koers en de lijnen uit kunnen zetten, goed kunnen uitleggen wat er moet gebeuren. Ook de zaken goed kunnen verwoorden. Iemand moet bescheiden zijn. Maar wel kennis van zaken hebben en mag daar ook dominant in zijn.

7. Zij moet om kunnen gaan met de professionele ruimte waarin geven en nemen een plek hebben. Zij is in staat de middenweg te bewandelen. Zij moet uitgaan van de kracht van de werknemer en deze waarderen. Leiderschap kent ook beslismomenten. Vooral van uit de school gezien. Er is sprake van gedeeld leiderschap. Bijvoorbeeld Kees neemt de telefoon aan en neemt daarin zijn eigen verantwoordelijkheid in het omgaan daarmee. De professionele ruimte vanuit leiderschap is meer dan kennis en vaardigheden. Zij kan dat wat zich aandient in de werkelijkheid van het moment op waarde schatten en probeert dat een goed antwoord op te geven.

8. Iemand die een 'lage status' aan kan nemen. Iemand die niet om de persoon leider is maar een leider voor de groep is. En dat de mensen dat ervaren en zien.

9. Dat is iemand die doet wat hij of zij beloofd. Zegt niet iets wat hij of zij niet kan waarmaken. Durft fouten te maken en weet dat hij of zij zelf verantwoordelijk is voor wat gebeurt of hoe het gaat. Durf te delen en je over te geven. Een woorden als empathie en vertrouwen komen naar voren. Als een directeur beledigend is, is dat dan wel de plek waar ik wil werken? Als ik vertrouw op zijn of haar inzet dan heb ik niet zoveel moeite met de dingen die gebeuren. Als het even gaat zoals het moet dan is dat zo.

10. Vertrouwen. Ik moet die persoon vertrouwen en dat het wederzijds is dat vertrouwen. Dat is het belangrijkste.

11. Als ik naar mijzelf kijk dan wil ik een beetje tegen een directeur kunnen opkijken. Ik wil een stukje bewondering voelen. Een directeur moet zaken ook goed onder woorden kunnen brengen. Daar kan ik van genieten. Een directeur moet ook gewoon goed om kunnen gaan met vergaderingen, besluiten durven nemen en de rust bewaren. Zij moet de goede dingen zeggen.

12. Dan hoeft er niet zoveel te gebeuren, ik gun het ze. Ik zou het liefst een school zonder leiders hebben maar dat is een utopie. Maar samen overleggen en samen school zijn is gelijkwaardig aan elkaar zijn. Dat is wat ik belangrijk vind. En dat er een leider is die dan de klussen op kan pakken, op moet pakken.

### **(Gunfactoren verbinden met spirituele dimensie, toetsvraag)**

12. Als de directeur ruimte biedt aan spiritualiteit op de werkplek, dat wil zeggen er is ruimte voor je eigen persoonlijke spirituele waarden en die zijn te verbinden met de waarden van de organisatie, heb jij dan het gevoel dat je loyaliteit naar de directeur groter is?

1. Wat is spiritualiteit? Dat kan een geloofsovertuiging zijn maar ook komen uit de natuur. Het is heel breed. Veel inspiratie is ook te halen uit meditatie. Een leider die mediteert is misschien wel goed in inspiratie. Maar ook hier gaat het om gun ik het jou om samen voor

iets of iemand te gaan. Spiritualiteit op de werkplek betekent je senang voelen. Er is sprake van ruimte die je krijgt en de omgeving zelf biedt ook die ruimte. Ik vond het in Wytgaard altijd heerlijk om op woensdagmiddag te werken. Stilte maar ook veilig. Je werkplek en de inrichting zo creëren dat er ruimte en rust is. Als er eenheid in inrichting is; is er sprake van verbondenheid met elkaar. Eerlijk en oprecht zijn kernwoorden. Iedereen heeft zo zijn eigen inzichten maar met dat eigen inzicht en oprecht zijn is het wel de bedoeling dat je vooruitkomt. Kun je meegaan in die inspiratie. Past het bij jouw inspiratie. Maar ook de inspiratie uit de groepen. En vanuit bezieling die inspiratie vanuit zichzelf heeft. Erkennen van de leider van iedereen in dat gebeuren. Erkenning in kinderen, ouders en leerkrachten van die bezieling.

Oordelen / veroordelen daarmee moet je oppassen.

2. Als je uit mag gaan van je eigenwaarde dan sta je in je kracht. Daardoor val je niet overboord. Dan kun je leren. Daar moet een zekere ruimte voor zijn.

3. Soms moet jouw ook iets verboden kunnen worden. Op een gegeven moment hadden we een leerkracht die veel te veel haar eigen normen en waarden, bijna Jomanda achtig, in de klas ten toon spreidde. Dat kan niet. Dan heb je de leider nodig die aangeeft hoe het gaat in de school. Zij laag buiten de waarde van de school.

4. Een leerkracht moet zich bewegen tussen wat afgesproken is op school en zijn eigen waarden en normen. Dat Jomanda achtige kon echt niet. En dan moet de leider er zijn om aan te geven dat het niet kan. Zij ging wel heel ver met haar eigen visie. Maar sommige, onzekere ouders, gingen erin mee. Dat voel je soms nog.

5. Als voorbeeld geef ik de kanjertraining. Dat is niet een inspirerende methode. Maar de wijze waarop er gewerkt wordt aan de zelfontplooiing van een kind is prachtig. Kanjertraining geeft kinderen veel meer zelfvertrouwen. Als de training een vast moment is zie je kinderen groeien. Het is ook voor mij altijd een kostbaar moment met vier kinderen op de 'sofa'. Belangrijk vind ik ook de normen en waarden op de werkplek. Eerlijkheid is mooi voor kinderen maar ook voor ons volwassenen. Troost / vertrouwen hoort er allemaal bij.

6. 'Ja ik denk het wel', Wat fijn is, is dat er veel ruimte is in wat je kinderen wil meegeven op school. Ik vind dat wanneer je les geeft op een BMS school, een katholieke identiteit, dat het dan niet gepast zou zijn, als een leerkracht zijn eigen spiritualiteit zou beoefenen met de kinderen in de klas. Ik vind dat het bij de BMS moet passen. We hebben een gebed als start van de ochtend, er hangt een kruis boven de ingang van onze deuren (dat verwijst naar Gods liefde voor ons betoond, hij offerde Christus). We vieren kerst en Pasen, en onze directeur wil ook niet iets als Kerstmannen en paashazen in de klas, dus dat is prima denk ik. Kijk gewoon iets vertellen over de wereldgodsdiensten zoals we wel eens krijgen in de methoden daar is niets mis mee, maar als we een les zouden hebben, ik noem maar wat: "En nu gaan we bidden tot boeddha, of mediteren we tot...etc. Dan vind ik dat niet kunnen als katholieke school. Het lijkt mij niet kunnen binnen de BMS en haar visie. Als we een les hebben met catechese waar ik niets mee kan, dan vertel ik mijn eigen verhaal. Ik kan met mijn eigen geloof iets op de werkvloer. Voor mij heeft God de mens geschapen. Yoga, Boeddha, mediteren is allemaal minder passend. De BMS heeft een visie, de school is onderdeel van een stichting en daar moet de school iets mee. Je kunt niet alles in vrijheid meegeven het moet wel passen bij de katholieke traditie. Geen paashaas en kerstmuts. Niets met geloof hebben past ook niet. In de klas is er natuurlijk sprake van allerlei kinderen, de één gelooft en de ander niet maar we doen wel een gebedje

7. Belangrijk voor mij is dat de leider de lijn weet vast te houden van waar het naar toe gaat. Zij heeft er zicht op en houdt er zicht op. Zij weet ook iedereen te overtuigen dat dat de lijn is, stip op de horizon en weet het te borgen. Dat is een kernpunt in leiderschap. In de microsetting in de klas doe je het ook. De geloofsideeën waar je voor staat als school, dat houd je vast ook in de klas, in vieringen en projecten. Die autonomie erkennen van de leerkrachten is belangrijk. Tineke legt heel veel autonomie bij de leerkrachten en dat is heel fijn. Dat vind ik belangrijk. Daar waar leerkrachten niet aanvaarden wat de lijn is, is er vooroverleg en zij weet wel te overtuigen en vast te houden aan wat er moet gebeuren. Zij geeft je, zeker mij, een rol bij de uitvoering, en dat is heel fijn. Daarin geeft ze vertrouwen.

8. Dat is heel persoonlijk. Als jij niets voor spiritualiteit voelt is dan loyaliteit hetzelfde? Als je er wel wat voor voelt kan ik me voorstellen dat dat elkaar versterkt. Groen bij groen is meer groen. Groen bij rood levert een andere kleur. Mooi als dat zou groeien maar loyaliteit hangt daar niet vanaf. Een 'lage' status aannemen weegt zwaarder. Door wie ik (leider) ben. Het andere (spiritualiteit) is wel mooi, geeft altijd een beetje groei daar niet van.

9. Dat helpt wel. Het versterkt het gevoel dat je wordt gewaardeerd in je diepste zijn. En dat betaalt zich terug in loyaliteit. Er ontstaat meer relatie tot wat je doet en de omgeving. Daardoor kun je meer met elkaar delen.

10. Je eigen persoonlijke spirituele waarden en die zijn te verbinden met de waarden van de organisatie, heb jij dan het gevoel dat je loyaliteit naar de directeur groter is? Ja, als jij je eigen spirituele waarden kunt verbinden met de organisatie weet jij je gehoord en gezien. Je doet ertoe. Dan voel jij je meer betrokken. In een sollicitatie gesprek als voorbeeld. Ik ben niet katholiek. Maar als er dan gesproken wordt over het gegeven dat er gebeden wordt op school dan moet ik dat wel uitvoeren. Dat is wel te verbinden met de eigen spirituele waarden.

11. Dat zal wel zo zijn. Ik voel mezelf heel verantwoordelijk voor spirituele activiteiten. Vooral als het op vieren aankomt enzovoorts. Team doet in mijn beleving goed mee. Gebed wordt gewoon gedaan. Zo'n houding heeft M zelf ook. Zij dringt het niet op. Ik zelf ben elke keer weer verbaasd over God het leven van Jezus en het in zijn voetsporen treden.

12. Dat moet iemand zijn die je die ruimte geeft waardoor mensen zich kunnen ontwikkelen. M hier precies het goede leider die hier rondloopt. Stapje terug maar is er waar nodig.

### **Gericht op de spirituele dimensie**

13. Is het 'voelen van leren' het hart van alle spirituele organisaties en moet een leider daar iets mee?

1. Spiritualiteit in de organisatie is overal. Voelen dat je kunt leren veranderen. Veranderingen tot stand brengen in alle hoeken van de organisatie maar dat ook waar kunnen maken. Werken gemakkelijker kunnen maken. Stukje erkenning van iedereen en iedereen eigenaar maken van het geheel.

2. Als je voelt dat je iets leert ontwikkel jij je beter. Die succeservaringen heb je nodig. Dat geeft meer zelfvertrouwen. Dat maakt ieder mens gelukkiger niet alleen kinderen. Want we leven met zijn allen in een prestatie maatschappij waar de lat hoog ligt.

3. Veiligheid in de klas. Daar merk je het, het best. Als de veiligheid goed is zie je het terug in de citoscores. 'Rots in het water' als beeld. Het hart met het verstand verbinden. Goed in je vel zitten is alles.

Er was een keer een leerling die we uit de groep haalden. En toen ging iedereen opeens meedoen. Langzaam leert hij nu dat slaan en schreeuwen niet nodig is. Maar zoveel kan één kind uitmaken op veiligheid en gevoel. Sommige kinderen zijn heel gevoelig voor de veiligheid in de groep.

4. Zit je niet goed in je vel dan wil het leren niet. Zie maar naar de citoscores. Veiligheid in de klas is daarvoor belangrijk. Er was een keer een leerling die we uit de groep haalden. En toen ging iedereen opeens meedoen. Langzaam leert hij nu dat slaan en schreeuwen niet nodig is. Maar zoveel kan één kind uitmaken op veiligheid en gevoel. Sommige kinderen zijn heel gevoelig voor de veiligheid in de groep.

5. Als je voelt met je hart zit je nooit fout. Ik geloof dat de inzet van kwaliteiten ook echt vanuit het hart komen. Doe je dat dan ben je ook een oprecht leider. Dan speel je niet een toneelstukje. Mensen voelen dat, en dan ben je een echte leider.

6. Het gevoel, ja in zekere zin wel. De liefde voor het werk dat je doet. Liefde en geduld hebben dat voelt goed. De gave om ruimte te geven aan talenten van mensen en in te zetten in de organisatie. Als team delen we de problemen en dat is een goed gevoel dat samen werken.

7. Dat is de essentie van alles Het voelen van leren in de organisatie, waarvoor en waarom dat is van belang. Vooral de inzet om dat te realiseren.

8 Een leider moet niets maar heeft wel een bijdrage te leveren tot meerwaarde. Een leider kan op een andere manier zijn licht erover laten schijnen en dan is het een rijkdom voor je geest.

Het kan een bijdrage zijn maar dan moet er wel eerst sprake zijn van welbevinden. Hoet moet goed voelen. Bijvoorbeeld ook bij de kleuters.. Eerst het goede gevoel dan groeien. Dat klopt wel. Niet leren lukt niet als jij je niet veilig voelt. Voel jij je veilig dan komt de rest vanzelf. Eerst de groep, je wilt er samen iets van maken. Soms is het een hele moeilijke dag maar dan nog wil je er samen iets van maken. Daar leg jij je hart in.

9. Zaken kunnen aanvoelen vooral ook wat collega's betreft. Hoe steekt iemand in zijn vel. Wat speelt er. Ruimte voor elkaar. Rekening houden met elkaar, dingen durven loslaten en ontdekken. Is ook van belang voor de eigen ontwikkeling en dat draagt bij aan de organisatie.

10. Voelen is heel belangrijk. Je kunt heel veel dingen zeggen maar je moet het voelen. Ik denk dat het op spiritueel vlak nog meer geldt. In relatie tot de kinderen; het is belangrijk dat je ze dat leert. Voelen van leren dat zijn succeservaringen. Als je kunt zeggen goed gedaan dan voelt het goed. Als je twijfelt, je niet zo voelen voor jou geen succeservaring

11. Leren moet uit het hart komen. Dat we wel ergens mee bezig zijn. Als het niet goed voelt dan ga je dat eerst regelen. En dat is niet, wat niet past wordt aan de kant geschoven. Maar wel zorgen dat een organisatie en de mensen erachter staan. Anders wordt het niets. Niet alleen doelgericht. Eerst het gevoel, eerst de mens en wat daarbij hoort.

12. Nee, heeft niets met de loyaliteit voor de directeur te maken. Wel met zijn allen de lijn willen uitzetten. Als we daar loyaal aan houden dan zijn we loyaal aan de school en de ouders.

## Gericht op de ethische dimensie

### 14. (Welke begrippen doen ertoe) Zeggen begrippen als **interpersoonlijk en informatieve eerlijkheid en rechtvaardigheid** jou iets.

1. Dat kun je opbouwen tussen mensen, dat zegt me in die zin iets. Maar alleen als er open en eerlijk gecommuniceerd wordt en ook qua relatie open en eerlijk zijn in informatie naar elkaar.

2. Bij ons is de directeur zeker interpersoonlijk omdat zij alles bespreekbaar maakt en eerlijk naar ons toe is. Anders en.....

Ook rechtvaardigheid is er te vinden in de omgang met elkaar maar ook naar de kinderen toe. Het is de manier waarop je iets zegt tegen elkaar of tegen het kind. Is het procesgericht of is het productgericht. Terechtwijzing gaat over het gedrag van het kind en niet over de persoon. In je uitleg benoemen In je feedback is niet goed werk maar wat ben jij geconcentreerd bezig met je sommen.

3. Je voelt het als iemand niet eerlijk is. Dat is een bepaalde oogopslag. Eerlijkheid is niet voor iedereen gelijk. Maar het beste is bij jezelf blijven. En ook echt loslaten. Niet alles op eigen schouders meedragen.

4. Dat zijn de normen en waarden waarmee je omgaat. Je voelt het en je kunt er zelf niet mee overweg. Je denkt soms dat iedereen dat wel is, maar dat is niet zo. Loslaten als het niet eerlijk is, maar wel lastig.

5. Dit is heel belangrijk. Dat er geen geheimen zijn in een organisatie. Een leider mag ook zeggen ik kom er even niet uit. "Zwaktes" in positieve zin mogen ook. Een leider die zijn kwetsbaarheid toont is sterk. De organisatie vraagt om eerlijkheid om goed te kunnen werken.

6. Rechtvaardigheid wel, in de context van aandacht voor elkaar; transparant en dat door de hele organisatie heen. Maar ook een schoolcultuur waar humor inzit, waar soms de dingen ook met een korreltje zout worden genomen. Dat vind ik wel belangrijk.

7. Hier gaat het vooral om de omgangsregels op school. En dat begint met openheid en eerlijkheid. Vertaalt naar de school gaat het om de sfeer en wat de ouders vinden en ervaren. Aspecten die er moeten zijn. Daar vindt je de interpersoonlijke en informatieve eerlijkheid terug. Vooral het verschil tussen jonge en oudere leerkrachten brengt hier een andere dimensie. Daar wordt wel eerlijk over gesproken. Maar oudere leerkrachten duiden dingen anders dan de jongere leerkrachten.

8 Daar ga je wel vanuit. Anders zou de basis niet goed zijn. Wat er gezegd wordt moet ertoe doen. Het gaat echt om de organisatie anders kun je niet naar elkaar toegroeien. Eén van de basisvoorwaarden Een voorbeeld uit mijn groep; juf moet jarig zijn. Kinderen zijn trots dat ze iets mogen geven, zelfgemaakt en klein. Liefde en passie doen ertoe.

9. Deze begrippen zijn belangrijk. Ga je in de leugen leven of ga je uit van eerlijkheid. Voor veel mensen in het bedrijfsleven geldt het eerste. Het hoeft niet zo voor iedereen. Persoonlijk vind ik dit belangrijk.

10. In relaties zijn begrippen als interpersoonlijk en informatieve eerlijkheid en rechtvaardigheid heel belangrijk. Gevoel dat je eerlijk bent. Vertrouwen als basis en rechtvaardig versterkt het vertrouwen. Omgekeerd leidt tot wantrouwen. Een leider die

informatie deelt, die informatie moet kloppen in de organisatie, moet oprecht zijn anders ben je geen betrouwbaar leider. Je laat je sturen als leerkracht voor 100%. Dan moeten de intenties goed zijn. Niet iets zeggen, niet volledig eerlijk, dat kan niet.

11. Ja en andersom. Als jij een directeur hebt die dat kon. Na P hebben we lang gezocht. Die willen we niet. Waarom zo kritisch. Alles heeft met de directeur te maken. Het heeft met gevoel te maken, hetzelfde gevoel voor de school. Ik ken een school waar dat niet gebeurde. Het klikte niet en daardoor ging het heel erg mis. Cultuur van de school is heel belangrijk en dat is wat ouders onderstrepen.

12. Ja, dat zijn kernwoorden hoe jij als schoolleider bent. Rechtvaardig en eerlijk; iedereen ervaart dat ook.

Gevoel van veiligheid is een voorwaarde voor goed leiderschap

**15. In hoeverre is de schoolcultuur bepalend, het sociale, het lokale en wat je aan elkaar vertelt, voor de directeur die een school nodig heeft?**

1. Context waarin we zitten, de te verwachten nieuwbouw, hoog opgeleide ouders uit de stad, de wijk en ouders uit het dorp maakt dat de directeur heel flexibel moet zijn. De vele verschillende achtergronden, dat gegeven erkennen en er ook iets mee doen. Enerzijds zijn de kinderen uit de Vinex wijk vaak afkomstig van hoog opgeleide ouders daar moet je iets mee maar anderzijds de kinderen uit het dorp vragen weer om een andere reactie van de directeur. Als je alleen op het dorp zou reageren doe je de kinderen uit de Vinex wijk tekort en andersom ook. Iedereen zien vanuit zijn mores en oog hebben voor wat nodig is.

2. In deze school is een goede en brede school. Samenwerking met de kinderopvang, buurtvereniging, sportvereniging enz. Aandacht op school daarvoor is een onderdeel van het schoolleven. De directeur moet verder kijken dan de school alleen. Wij hebben ook de lytse bieb. Daardoor komen er ook meer mensen in je school.

3. Op een eiland leven is heel kwetsbaar. Alles loopt door elkaar heen. Sociaal, privé. Hoe vaak wij Joop niet gezegd hebben dat hij er moest zijn. Dat gaat nu beter. Iemand die van buiten komt is toch een buitenstaander. Je bent meer dan de directeur van school. Het houdt niet op bij de voordeur van de school. En soms moet je je ook distantiëren als directeur van bepaalde gebeurtenissen op het eiland.

4. Op een eiland leven is heel kwetsbaar. Alles loopt door elkaar heen. Sociaal, privé. Hoe vaak wij Joop niet gezegd hebben dat hij er moest zijn. Dat gaat nu beter. Iemand die van buiten komt is toch een buitenstaander. De directeur is belangrijk. Steekt erboven uit. Joop vindt dat lastig maar is daar wel op aan te spreken. Dat een teamlid in de viering is, is oké maar het moet toch meer de directeur zijn. Dat doet ertoe.

5. Wij werken in een kleine gemeenschap. Toch moet je de leider daarin vrijlaten in gesprekken. Wel weten wat er speelt, de ouders kent en het plaatje in zijn of haar hoofd heeft van de organisatie. Maar niet alles bepalend voor de directeur die nodig is.

6. Een goede leider moet niet meteen wakker liggen van alles wat er gebeurt. Die moet met elke cultuur om kunnen gaan.

7. De school, de omgeving waarin hij of zij werkt, het team, de ouders, de populatie rond de school in samenhang is wel belangrijk. Maar andere perspectieven spelen een grotere rol zoals tevredenheid, kunnen borgen waar het om gaat. Dat soort zaken versterken en daar



beleid op maken. Daar gaat het om. Komend jaar gaan we werken aan de vreedzame school. Het sociaal emotionele dat is dan toch belangrijk in dit perspectief en die ontwikkeling daarin. Dat hebben we eigenlijk al gerealiseerd met onze gedragsregels. Zingeving daarin is belangrijk.

8 Ik heb natuurlijk verschillende directeuren meegemaakt. J.V was anders dan P.M. maar beide pasten op hun eigen manier bij de school.. Het is nooit met zekerheid te zeggen dat de directeur bij de groep mensen past. Nu is er een mooie ontspannen cultuur. Maar wat ook meespeelt is dat de groep leerkrachten dynamisch is. Soms krijgt iemand ander werk. Daardoor verandert de cultuur ook weer een beetje. Hier voelt het goed. Als de directeur weggaat hoe komt het dan. Als je elkaar vertrouwen geeft dan komt het goed. Houden wat we hebben en vertrouwen met elkaar. Toe P als nieuwe directeur kwam wil je ook graag dat we het goed hebben daar ga je voor. Je moet wel wennen aan elkaar, wat we dachten wel dingen van elkaar dat helemaal niet zo was. Die beweging en verandering, dat moest wel wennen. Je bent als het goed is continue in beweging aan het groeien. Een goede directeur voelt de sfeer aan, wil het goed houden, gaat ervoor, gaat in gesprek en kan die 'lage' status aannemen.

9. Een schoolcultuur moet kunnen veranderen dus ja. De vorige directeur was heel anders dan de huidige directeur. Maar om te kunnen veranderen heb je tijd nodig. Het huidige sociale, lokale loslaten en veranderen kost moeite. Dan moet je bestaande patronen loslaten. Ook als je dat moeilijk vindt

10. De directeur die nodig is voor de schoolcultuur is niet hetzelfde als wat nodig zou kunnen zijn voor de organisatie. Wel rekening houden met de schoolcultuur. Maar misschien wil de directeur een slag maken, veranderen. Als alles bij hetzelfde blijft lijkt mij niet goed. Daar moet in de keuze wel bewust mee om worden gegaan.

11. Dit versterkt voor mij het positieve gevoel, vertrouwen in de leider. Even terug naar de kerk. De leider daar is veel zakelijker, mag ook. Misschien wel nodig. Misschien wel belangrijk. Dan toch veel kritischer, ik zelf dan bij M. Die natuurlijk ook haar goede en minder goede kanten heeft. Maar een fout mag je maken. Als je maar kritisch blijft.

12. Hier past geen manager. Onze ouders komen in de school en vragen iemand die ziet hoe zij zich voelen. Dat als – iedereen beroepsmatig moet weten hoe hij of zij met onze ouders en onze kinderen om moet gaan- niet iedere leider hier past. Een manager op kantoor daar worden onze ouders niet gelukkig van.

### Organisatie en het katholiek zijn

#### 16. Versterkt bij jou spiritueel leiderschap van de directeur het recht om de school te managen? Waarin dan? In handelingen of in houdingen?

1. Ja ik denk het wel. Daar voel ik mij toch het beste bij. Het kan vanuit de ratio maar oog voor spiritualiteit is toch wel belangrijk. De school neerzetten vanuit een stukje spiritualiteit, daarvoor kunnen kiezen. Vanuit mijn beleving brengen we de rijkdom van de traditie in die we hebben meegekregen.

Onze collega school ging kerst vieren met een kerstdisco. Daar kan ik niets mee. Kerst is voor mij toch het geboorteverhaal en de advent. En Pasen is niet de paashaas en eieren maar ook vastentijd en de evangelieverhalen over Jezus, zijn lijden, sterven en verrijzenis.

2. Ik denk het wel. Bij spiritueel leiderschap is er misschien sprake van meer empathie. Het gevoel staat op de voorgrond. Bij strak leiderschap is er minder bespreekbaar en is er minder openheid.

3. Nee. Voor mij geldt toch echt het uitgangspunt respect.

4. Nee, belangrijkste is respect.

5. Voor mij niet. Hier is de werkdruk verschrikkelijk hoog. De directeur geeft het goede voorbeeld door haar inzet. Daar voegt spiritualiteit niets aan toe. Wel doet zij zichzelf soms te kort door onvoldoend om haarzelf te denken, in wat zij nodig heeft.

6. Zelf vind ik dat wel fijner. Zeker als je als christen je vak mag uitoefenen. Beetje een gewetensvraag. Christelijk of katholiek zijn hoor je terug te vinden in de handelingen en houdingen.

7. Nadruk op eigenaarschap is verwerkt in die regels. Dat wil je ook wegzetten in de sociaal emotionele vorming, met leerlingen en met meer aspecten. Identiteit en spiritualiteit waar doe je het voor, dat is belangrijk in dit verhaal. Dat eigenaarschap vertrouwt je anderen toe, over soc. emotionele ontwikkeling maar ook over spiritualiteit en zingeving, loslaten dat anderen dat kunnen en de ander dat ook toevertrouwen. Houding en handelen, omgaan met elkaar, wat is de grens en wat is acceptabel. Leiderschap en spiritualiteit vraagt een open en eerlijk houding ten aanzien van alles wat hierboven wordt benoemd.

8. Recht is een zwaar woord. Hij mag dat doen maar of het een recht mag zijn is te bezien. Hij voelt daar iets voor, groeit daarin, dat bij hem past. Past het bij hem dan mag hij er wat mee doen.. Dan kan het een stukje meerwaarde inbrengen. Maar niet elke directeur kan dat. Het moet op een natuurlijke manier gebeuren. Die meerwaarde moet tot groei leiden, nieuwe ontwikkeling en ondersteuning. Spiritualiteit heeft te maken met natuurlijke aanwezigheid. Of een cursus dat kan versterken? Het moet wel in iemand zitten anders wordt het een truckje.

9. Ja, vanuit katholieke waarden. De katholieke cultuur hoort er ook bij. Vanuit de katholieke cultuur is het mooie dat het leven gevierd mag worden. Dat hoort heel erg bij katholieke scholen. Ook dat men stil wil staan bij allerlei levensgebeurtenissen. Dat verrijkt het leven. Het katholieke geloof is in de cultuur verwerkt. Het fijne daarbij is de ruimte die het jou als leerkracht biedt. Maar ook belangrijk is de rustdag om van te genieten.

10. Het recht om te managen niet. Dat is heel zakelijk. Wat dan wel. Iemand als spiritueel leider kan misschien wel beter in houdingen aanvoelen zijn. Maar het recht erop om te managen niet

11. Een lastige vraag. Als ze dat niet doet dan zou je dat stukje leiderschap moeten overgeven. Maar M kan er geen andere stempel op drukken. Ik moet er vertrouwen in hebben dat ze daarin begeleid.

12. Ja, maar bewust op het gevoel. Je voelt je prettig. Soms in gesprekken kom je niet bij elkaar. Als je dan teruggaat wat is dat dan zit dat in houding in omgang. Dan vragen stellen, soms dan iets wel doen of niet doen. Je bent zoals je bent als persoon. En een enkele keer moet je iemand ook wijzen op iets dat zo ingebakken zit in de persoon. Soms moet je dan toch in dat opzicht veranderen. Maar vanuit het gevoel gestuurd.

### 17. Moet de directeur in het katholiek onderwijs vorm geven aan de kernwaarden en de katholiek sociale leer (het katholiek sociaal denken)?

1. Invulling aan het katholieke doe ik vanuit mijn eigen maatstaven. Geloofsleer is daarbij wel een ondersteuning. De begrippen uit de onderwijsbrief. Begrippen als vertrouwen etc. zorg voor elkaar en liefde zijn belangrijk. Ook naar de directeur toe en de directeur naar jullie.

2. Alle kernwaarden, spiritualiteit, gemeenschapszin en kwaliteit passen bij onze brede school. Vertrouwen en liefde breng je wel over naar de kinderen. Dat benoemen we altijd in de vieringen die we met de kinderen houden. Wel belangrijk ook want het viereen verbindt. Met kerst vertellen we het geboorteverhaal en met Pasen het lijdensverhaal.

3. Moeten is de vraag. Maar het is toch wel belangrijk dat de directeur uit hetzelfde nest komt. Voor het leidinggeven. Diezelfde normen en waarden en de traditie kennen. Ouders gaan er nu al anders mee om. Eerste communie nog wel maar vormsel mag je zelf weten.

4. Moeten is de vraag. Maar het is toch wel belangrijk dat de directeur uit hetzelfde nest komt. Voor het leidinggeven. Diezelfde normen en waarden en de traditie kennen. De komende generatie is toch al anders. Deed je vroeger nog communie en vormsel. Nu zeggen ouders als je geen zin hebt dan doe je het niet.

5. Ja, dat moet je op wel verweven in het alle daagse leven hier op school. Vieringen waarin je dat laat gebeuren. De contacten met ouders maar ook de kernwaarden spelen mee in het wezen van de school.

6. Daar moet je zeker iets mee doen. Anders haal de kruisjes maar weg. Hoort er wel bij. Maar dat zie je bij ons ook terug in de kerst en paasviering.

7. Katholiek sociale leer moet zijn vertaalslag hebben in de visie en missie en dat geheel moet elkaar versterken. Een goede leider blijft altijd werken aan die visie en missie. Er is altijd een aspect wat je wil versterken. Het is de vraag of de stichting wel een duidelijk beeld van de leider heeft.

8. Ja, dat moet. Je bent een katholieke school. Wat maakt een katholieke school? Dat wat jij uitdraagt als leerkracht. Die doen dat vanuit hun rol. En het is de taak van de directeur om wel op dezelfde lijn te zitten.. Sommige leerkrachten niet; dan is er wel de opdracht om samen dat pad te maken, te gaan en de directeur moet dat borgen. Stimuleren of meer samenwerken, kijken wat nodig is. Als er nieuwe collega's komen moet hij wel dat stukje meegeven. Daar moet de directeur voor zorgen. Directeur stuurt aan. Waar staat de school voor. Daar moet je wel wat mee doen. Dat moet je aan ouders vertellen. 'Wij willen het kind wel wat meegeven'. (apart dat katholieke scholen groeien)

9. Hier hoeft ik niets toe te voegen. Uiteindelijk draait echt leiderschap om alle vormen..... Ook tegen..... Leiders horen op de goede plekken. Verantwoordelijkheid dragen. Spiritueel leiderschap is hierin heel belangrijk. Waarom kies je het doel en waarom. Heel belangrijk is het 'intrinsiek goed willen doen voor de ander'. En niet alleen voor de korte termijn.

10. Ja, omdat je katholiek onderwijs uitstraalt. Directeur van een katholieke school moet die waarden kunnen vormgeven. De manier waarop kan enorm verschillen.

11.Spannende tijd voor de katholieken. Er zijn nu nog betrokken katholieke leerkrachten. Aswoensdag is dan niet iets vreemds. Gaan we dat loslaten de komende vijftien jaar? Wordt katholiek zijn misschien heel klein, In de marge.

12.Persoonlijk vind ik van niet. Iemand moet een spirituele houding hebben en openstaan voor vragen. Andes wordt het een truckje.

**18. Ben ik nog iets vergeten wat je zou willen toevoegen aan dit interview?**

1.Terug naar de directeur die geen visie had. Dat vind ik heel vermoeiend. Maar ook niet een directeur die heel dwars is zijn eigen gang gaat en geen empathie heeft. Dat is allemaal niet mijn ding. Dat was goed om te ontdekken. Maar ik vind het belangrijk om de kwaliteiten van bij de ander te ontdekken en die in te laten zetten.

Ik wil altijd ruimte bieden aan de directeur wie het ook is.

Maar leerde wel wat ik prettig vond in de loop van de tijd. In het begin had ik een directeur die zorgde dat het liep. Dat was te weinig. De volgende directeur had wel een pedagogische visie maar deed de dingen ad hoc. Daar werd ik heel moe van. Maar de directeur werd ziek en had amper tijd om te laten zien wat hij wilde. Dat is dan ook wel weer zo.

Toen ging het een poosje niet zo goed. En heb ik mij afgevraagd, terwijl ik heel veel deed voor de directeur, of het wel mijn ding was wat ik deed. Ik wil geen directeur zijn dacht ik toen.

Ik heb ruimte nodig voor mijzelf op mijn manier. En ik voel me goed in de groep bij de kinderen.

Want ik heb ook meegemaakt dat een directeur mindere ervaren was en toen er een collega onderuit ging, er niets werd gedaan. Daar had de directeur geen antwoord op. En dat is niet goed. Er zijn dus niet alleen succeservaringen, je moet ook kunnen verbinden en mensen meekrijgen. Leuk als dat lukt.

Als er iets moet gebeuren en er een vader is die het regelt voor school.

Ik laat de dingen niet los als ik directeur zou zijn. Dan is mijn laatste gedachte de school en de eerste gedachte de school als ik wakker word. Dat is niet vol te houden.

Van Ingrid gaat bezieling uit. Zij geeft leiding maar laat de mensen ook los om de dingen te doen.

Loslaten en verbinden is zo belangrijk in je werk als directeur.

Ik heb toch heel veel verschillende directeurs gehad in mijn loopbaan. De een was meer van de ratio. De ander was weer empatisch en wist de stipjes op de horizon te zetten.

2. Dat ik heel blij ben met M. als leider. We denken het zelfde ander zou je veel meer conflicten hebben. Ik voel me hier veilig.

3.Ik weet niks meer.

4.Nee, kon voldoende kwijt

5.Niets vergeten.

6.Nee.

7.Ik heb zelf een artikel gelezen over leiderschap en de vraag naar gun je iemand het leiderschap heeft daar wel mee te maken. Ik moet vanuit mijn rol en studie veel literatuur lezen en zie veel beter wat er allemaal gebeurt. Hoe een leider in de netwerken zit. Dat levert bij mij meer waardering op voor de leider. Je moet overal iets van weten en iedere keer maar weer een beslissing nemen. Je begrijpt beter welke invloeden er spelen op dat leiderschap binnen de stichting. Je ziet wat regering wil met vernieuwing. I de mail naar teamleden laat zij bijvoorbeeld veel achterwege van alles wat zich afspeelt achter de schermen. Dat laat zien dat ze zorg heeft voor het team. Maar ook een teken van hoe zij persoonlijk de dingen managet. Den kaan het zorgteam, dat was er opeens. Hoe ga je daar dan mee om. De leider regelt dan veel en vormt als het ware het vangnet. Dit om het

leerproces in de school wat belangrijk is, te beschermen. Dat is goed leiderschap. Ik vind dat knap.

8 Er moet een balans zijn in sturing (kaders) en zelforganisatie. Leider heeft een voorbeeldfunctie dat er vaar je doordat hij of zij je stimuleert en inspireert. Dienende leiders, weinig ego. Leider moet zelf tegen kritiek kunnen, zelfreflectie. Hoe kom ik over. Doe ik de dingen goed en doe ik de goede dingen.

9. Nee, eigenlijk niet.

10.a. Gunnen is de bereidheid tot geleid willen worden. Als je iemand in je hoofd dat niet gunt dan ga je niet meewerken.

10.b. Gunnen wordt ook moeilijk als een directeur zonder overleg, zonder instemming van de mr in jou school wordt geplaatst. Dan wordt gunnen essentieel. De beste teamleider houdt niet altijd rekening met jou. Dan ben je niet in staat leiding te accepteren. En als ouder voel jij je dan ook niet happy op die school.

11. Nee niets toe te voegen.

12. Gun iedereen hier zijn plek en de leider zijn leiderschap die kiest ervoor om die rol te hebben. Ouder en team hebben gekozen om haar die rol te gunnen. BMS moet de scholen heel goed kennen om een goede leider op een bepaalde plek te willen zetten.